



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária António Damásio

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Júri:

Presidente

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professor Mestre Nuno Alberto Seruca Ferro, assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Professora Licenciada Maria Cristina Cardoso de Sousa Ribeiro, docente da Escola Secundária António Damásio

Tiago Filipe Rodrigues dos Santos
2015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero dirigir os meus agradecimentos aos meus orientadores de estágio, os professores Cristina Ribeiro e Nuno Ferro, pela disponibilidade e pelo acompanhamento exercido ao longo do ano letivo.

Às minhas colegas de estágio Inês Tapadas e Patrícia Raimundo por terem sido colegas exemplares, na superação de dificuldades, na partilha de conhecimentos e experiências que se tornaram fundamentais para a realização do estágio pedagógico.

A todos os professores do grupo de Educação Física da ESAD por prestarem toda a orientação e ensinamentos necessários para o meu bom desempenho durante o meu estágio pedagógico. Em especial à professora Joana Mil-Homens, responsável pela minha integração no acompanhamento do núcleo de Desporto Escolar de Basquetebol.

À professora Rita Alcântara, pela transmissão de ensinamentos essenciais à minha tarefa de coadjuvação de direção de turma.

Uma palavra especial de admiração e agradecimento aos meus pais, à minha irmã e à minha namorada por toda a paciência, dedicação e motivação que me que souberam transmitir quando mais precisei.

E, não menos importante, aos meus alunos da turma 10º do curso de Línguas e Humanidades, que pelas suas características permitiram dar vida ao meu estágio pedagógico.

Para todos, o meu sincero e sentido Obrigado.

RESUMO

O presente relatório final pretende expor o trabalho efetuado ao longo do meu estágio pedagógico desenvolvido no ano letivo de 2013/2014. Inserido no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, este desenvolveu-se na Escola Secundária António Damásio nos Olivais, através da lecionação da disciplina de educação física a uma turma de 10º ano, tendo por base as seguintes áreas de intervenção:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que permitiu adquirir competências quanto ao planeamento de aulas, condução das mesmas e critérios de avaliação, incluídas neste relatório.

Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica, onde, após uma análise exaustiva, apresentei um estudo orientado para o rigor na avaliação dos alunos, tema fundamental para o ensino.

Área 3 – Participação na Escola, tendo sido inserido na equipa de Basquetebol masculina, no desporto escolar, adquiri competências de liderança e motivação. Possibilitou-me também desenvolver atividades de intervenção na escola, tais como o “Torneio Megas” e o “Torneio inter turmas Voleibol”.

Área 4 – Relação com a comunidade, tendo participado nas reuniões de encarregados de educação e conselhos de turma, através do acompanhamento da direção de turma, permitindo-me observar vários pontos de vista do ensino de acordo com o papel dos intervenientes.

Irei apresentar as diversas tarefas que foram realizadas no ano letivo e que se encontram definidas nas linhas programáticas do estágio pedagógico. Todas estas tarefas contribuíram de forma positiva para a minha formação como futuro docente da disciplina de educação física, sendo minha intenção descrever e refletir sobre as mesmas.

Assim, destacarei os aspetos positivos, negativos, as dificuldades de superação e, finalmente, a experiência pessoal e profissional que o estágio proporcionou.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Alunos; Processo Ensino Aprendizagem; Competências; Formação; Estratégias de Superação; Reflexão; Desporto Escolar; Direção de Turma

ABSTRACT

The main goal of this final report is to present the work developed throughout my pedagogical internship in the academic year of 2013/2014. This internship was part of the Master of Education in Teaching Physics Basic and Secondary Education of University of Human Kinetics and was developed in Escola Secundária Antonio Damásio, in Olivais, where I lectured the course of physical education to a 10 year class, based on the following intervention areas:

Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, which allowed me to acquire and develop my skills regarding planning and lecturing classes on a daily basis as well as its evaluation criteria, included in this report.

Area 2 - Innovation and Pedagogical Research, where after an intense analysis, I managed to present a study related to the rigor in students' assessment, a crucial subject in teaching.

Area 3 - Participation in School, being included in the men's basketball team and in school sports, where I developed leadership and team motivation skills. This experience, also allowed me to develop other intervention activities in the school, such as the "Torneio Megas" and the "Tournament volleyball inter classes".

Area 4 - Relationship with the community, where by following the Class Manager I had the opportunity to participate in the meetings with parents and class councils, which allowed me to observe several different angles of teaching, according to the role of the different players.

Thus, I will present the several tasks that were performed during the academic year and that are defined within the program guidelines for the pedagogical internship, as well a description and reflection of it. Overall, all these tasks contributed positively to my training as a future teacher for the course of physical education.

To sum up, I will highlight both the positive aspects and those where there is still room for improvement; the main obstacles, and finally the personal and professional experience that this internship provided me.

Keywords: Pedagogical internship, Physical Education, Students, Teaching Learning Process; Skills, Training, Coping Strategies, Reflection; School Sport, Class Direction

Índice de anexos

- Anexo 1 - Protocolo de Avaliação Inicial (PAI)
- Anexo 2 - Critérios de avaliação ESAD – núcleo de estágio
- Anexo 3 - Plano Individual de Formação (PIF)
- Anexo 4 - Teste de diagnóstico de EF da área dos conhecimentos
- Anexo 5 - Grelhas de registos - Testes Fitnessgram
- Anexo 6 - Grelhas de observação (DC) – Exemplo
- Anexo 7 - Grelhas de observação (Ginástica solo) - Exemplo
- Anexo 8 - Plano Anual de Turma (PAT)
- Anexo 9 - Fichas Autoavaliação
- Anexo 10 - Roulement
- Anexo 11 - Estudo da Turma
- Anexo 12 - Projeto de Acompanhamento de Direção de turma
- Anexo 13 - Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar - Basquetebol
- Anexo 14 - Projeto de Observação Inter-Estagiários
- Anexo 15 - Projeto de Investigação da área 2

Índice de abreviaturas

ESAD – Escola Secundária António Damásio

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

GEF – Grupo de Educação Física

EF – Educação Física

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor/a de Turma

CT – Conselho de Turma

EE – Encarregados de Educação

Índice de figuras

| | |
|---|---|
| Figura 1 – Espaços curriculares e matérias..... | 4 |
|---|---|

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Contextualização | 2 |
| ➤ Escola..... | 2 |
| ➤ Educação Física | 3 |
| ➤ Turma | 4 |
| ➤ Grupo de Educação Física..... | 6 |
| ➤ Núcleo de Estágio | 7 |
| Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem..... | 9 |
| Área 2 – Inovação e investigação pedagógica | 35 |
| Área 3 – Participação na escola | 42 |
| Área 4 – Relações com a comunidade | 51 |
| Reflexão final..... | 57 |
| Bibliografia | 62 |

Introdução

O presente documento constitui o Relatório Final de Estágio, surgindo como parte integrante do Estágio Pedagógico. Este relatório surge no âmbito do 2º e último ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária António Damásio, em Lisboa, no ano letivo de 2013/2014, tendo como principal objetivo a assimilação dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do primeiro ano do Curso de Mestrado, através de uma prática docente em situação real e orientada de forma a profissionalizar docentes de educação física (EF) capazes, competentes e adequadamente preparados para a sua profissão.

Este estágio está orientado no sentido de proporcionar uma ótima oportunidade de aprendizagem e promotora da aquisição e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, por forma a constituir o ponto de partida para uma futura integração no mercado de trabalho na área da docência da EF.

Numa primeira parte deste relatório apresentarei uma breve contextualização da escola onde se desenvolveu o estágio, assim como os recursos materiais e espaciais disponíveis pela mesma para a lecionação da disciplina de EF, a turma que acompanhei durante o ano letivo, o grupo de educação física (GEF) e o grupo de estágio.

Na segunda parte, apresentarei uma análise reflexiva tendo por base as quatro áreas de intervenção que compõem o estágio pedagógico: Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica; Área 3 – Participação na Escola e, por último, Área 4 – Relação com a comunidade. Em todas as áreas serão referidas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, procurando refletir sobre as dificuldades sentidas e as estratégias encontradas para superar as adversidades. Este processo foi, sem dúvida, um excelente contributo na minha formação académica e profissional.

Em último lugar, realizarei uma reflexão global final sobre todo o processo inerente ao estágio pedagógico, destacando o conjunto de competências que fui adquirindo com as tarefas desenvolvidas e as necessidades de desenvolvimento enquanto professor de EF que permanecem após o término do estágio, com o intuito de refletir sobre as mesmas e estar mais preparado para desempenhar no futuro a função de docente.

Contextualização

➤ Escola

A Escola Secundária António Damásio (ESAD) fica situada na Freguesia de Santa Maria dos Olivais, na Avenida Dr. Francisco Luís Gomes, em Lisboa, perto da Gare do Oriente e do Parque das Nações. A ESAD resultou de um processo de fusão entre duas escolas, a Escola Vitorino Nemésio e a Escola Professor Herculano de Carvalho, tendo sofrido obras de requalificação e ampliação dos edifícios existentes no ano de 2013. Juntamente com a ESAD, integram também o agrupamento de Escolas de Santa Maria dos Olivais outras quatro escolas, são elas: EB 2.3. dos Olivais, EB1/JI Alice Vieira, EB1/JI Sarah Afonso e a EB1/JI Manuel Teixeira Gomes. Duarte (2009) refere que o despacho nº13313/2003, de 8 de Julho, estabelece o agrupamento, exclusivamente numa lógica vertical e refere que procura favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos bem como resolver um eventual isolamento de algumas escolas. A concretização de efetiva articulação não basta a junção de estabelecimentos na mesma unidade orgânica e administrativa, com órgãos de gestão comuns, juntando níveis e ciclos de ensino, e afetá-los ao mesmo serviço administrativo, continuando a prática letiva a ser exercida nos mesmos lugares quiçá sem alteração das práticas. Ainda o mesmo autor defende que a existência de um agrupamento de escola poderá ser benéfica no percurso escolar dos alunos, contribuindo para o sucesso dos mesmos, no sentido em que as dificuldades sentidas na transição entre ciclos de ensino poderão ser suavizadas, tanto pela participação dos docentes nos percursos educativos dos alunos, como por uma maior integração e um maior conhecimento das práticas em cada um dos níveis.

Falando propriamente da escola, esta caracteriza-se pela originalidade da sua arquitetura, simultaneamente luminosa, funcional e confortável, tendo em seu redor espaços verdes. A requalificação da Escola (pela Parque Escolar, EPE) restituiu-lhe o brilho, como obra de arquitetura e como lugar de ensino, dotando-a de bons espaços formais e informais de ensino e de convívio. Junto à entrada da escola, no corpo central do espaço, podemos encontrar a loja escolar, a secretaria, a sala de professores, a biblioteca, o refeitório e o bar; nos longos corredores que se encontram em ambos os lados do espaço central acima referido, encontram-se várias salas de aula bem como salas de determinados departamentos (ex: sala de direção de turma, de informática, etc.). No lado oposto à entrada principal, encontra-se o edifício do bloco de EF, este é constituído por dois pavilhões, dois ginásios, uma sala anexo, diversos balneários, casas

de banho, sala do material, sala de professores, entre outros. Junto a este bloco, podemos também encontrar uma zona de campos desportivos exteriores de menor dimensão (meio campo de Basquetebol e campo de Voleibol) e uma zona de maiores dimensões, constituída por um campo de jogos desportivos, com pistas de corrida e saltos.

Mais de 1300 alunos frequentam os três anos do ensino básico e do ensino secundário (7º ao 12º ano). É uma escola que oferece cursos nas áreas do científico-humanísticos (curso de ciências e tecnologias, de ciências socioeconómicas, de línguas e humanidades e artes visuais) e cursos profissionais em diversas áreas técnicas, com destaque para a informática, a eletricidade e automação, bem como o marketing e o turismo. A escola oferece ainda um curso técnico de banca e seguros e recentemente abriu um curso vocacional do secundário de técnico de telecomunicações (PT) que tem como objetivo formar jovens profissionais com competências técnicas e práticas capazes de responder aos desafios colocados pelo mercado de trabalho. A ESAD também garante o atendimento e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, através da equipa de Educação Especial, que em conjunto com os vários professores das disciplinas comuns, poderão auxiliar estes alunos na aquisição de estabilidade emocional, no desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais, na redução das limitações provocadas por alguma deficiência, entre outros.

➤ **Educação Física**

A ESAD dispõe de excelentes condições, tanto ao nível dos espaços de aula como de materiais, para a lecionação da disciplina de EF. São diversos os espaços para a prática de EF que permitem o funcionamento de pelo menos cinco turmas em simultâneo, espalhadas pelos vários espaços de aula. Em cada um dos espaços está apenas uma turma a funcionar, sendo esta uma grande mais-valia para o sucesso das aulas de EF.

Os espaços disponíveis pela escola são os seguintes: pavilhões A e B, os ginásios G e J e o espaço exterior. Existe ainda uma sala anexa no pavilhão A, que será atribuída preferencialmente à turma que se encontra no espaço exterior. Esta pode ser utilizada por inutilização do espaço exterior (condições climatéricas, etc.) ou por opção do professor responsável. A existência destes espaços possibilita aos professores lecionarem sempre uma aula prática, mesmo quando, por questões climatéricas ou qualquer outra razão, não é possível utilizar o espaço exterior. A rotação é feita

semanalmente pelos cinco espaços, na seguinte ordem: Pav. B \Rightarrow Gin. G \Rightarrow Pav. A \Rightarrow Gin. J \Rightarrow Exterior. Esta rotação está organizada para que todas as turmas passem duas aulas consecutivas pelo mesmo espaço, ou seja, após cinco semanas de aulas os alunos passam por todos os espaços letivos e repetem novamente a rotação. Esta rotação pelos espaços, permite aos professores organizarem e planearem as suas aulas ao longo do ano letivo, de modo, a desenvolver todas as competências inerentes ao sucesso da EF e lecionarem todas as matérias contempladas na avaliação sumativa.

De seguida será apresentado um quadro com as matérias que poderão ser abordadas em cada espaço. Em cada espaço é possível lecionar uma variedade de matérias evidenciando, desta forma, uma polivalência dos espaços da ESAD.

| Local | Matérias |
|---|--|
| Pavilhão A | Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol, Badminton, Atletismo, Dança |
| Pavilhão B | Futebol, Basquetebol, Voleibol, Andebol, Badminton, Atletismo, Dança |
| Ginásio G | Ginástica de solo, Ginástica de aparelhos, Ginástica acrobática, Dança, Luta/Judo, Salto em Altura |
| Ginásio J | Ginástica de solo, Ginástica acrobática, Dança, Luta/Judo, Salto em Altura |
| Exterior | Atletismo, Futebol, Basquetebol, Andebol, Voleibol. |
| Sala Anexa | Dança, Ginástica de solo, Ginástica Acrobática, Luta/Judo, Ténis de mesa. |
| A aptidão física é passível de ser trabalhada em todos os espaços | |

Figura 1 – Espaços Curriculares e Matérias

➤ Turma

A minha turma era do ano inicial do curso de línguas e humanidades. Era constituída por 31 alunos, dos quais 20 eram raparigas e 11 eram rapazes, embora apenas 24 alunos (16 raparigas e 8 rapazes) estavam inscritos na disciplina de EF. Grande parte destes 24 alunos estava pelo primeiro ano na ESAD. As idades dos alunos variavam entre os 14 e os 18 anos, estando a sua maioria com 15 anos.

Ao longo do ano a turma foi sofrendo diversas alterações. Dois alunos anularam a matrícula logo no período inicial do ano letivo. Ainda no decorrer do primeiro período, mais três alunos saíram da turma, todos eles transferidos para outra turma da mesma escola. Ao longo do ano verificou-se a entrada de seis alunos na turma, embora nem

todos tenham frequentado as aulas de EF. Dois alunos entraram na turma mas nunca compareceram às aulas, acabando inevitavelmente por reprovar a todas as disciplinas ao exceder o número de faltas permitido. Deste grupo de alunos, um terceiro, depois de integrar a turma já no decorrer do 1º período, decidiu anular a matrícula a todas as disciplinas. Os três restantes alunos foram incluídos na turma em períodos diferentes, permanecendo na mesma até ao término do ano letivo.

No início do ano letivo tive a oportunidade de realizar uma caracterização da turma, possibilitando-me conhecer melhor os alunos individualmente, no que diz respeito ao gosto pela disciplina de EF, mais especificamente, as matérias preferidas, as matérias com mais à vontade e as matérias com mais dificuldades. Esta caracterização também me possibilitou ter uma perceção mais clara de quais as atividades preferidas para ocupação dos tempos livres, como é que os alunos se definiam e a profissão que gostariam de exercer no futuro. No decorrer do 2º período, elaborei um questionário sociométrico que foi posteriormente aplicado à turma. Através deste estudo pude observar aspetos que permitiram conhecer melhor os alunos, as relações entre os pares da turma, as suas preferências e aqueles de quem os alunos estão mais distantes, ou seja, reconhecer os líderes aceites e identificar os alunos que, por algum motivo, são marginalizados. A recolha de todos estes dados permitiu-me delinear estratégias e decisões para a lecionação na turma, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e obter o sucesso dos alunos, garantido a igualdade de oportunidades, a diferenciação e a inclusão de todos.

Na turma existiam dois alunos com necessidades educativas especiais, ambos com dislexia, que foram acompanhados no decorrer do ano pela equipa de Educação Especial da escola. Ao longo das aulas foi sempre certificado que ambos percebiam o que era transmitido, uma vez que ao serem portadores de dislexia, poderiam ter dificuldades de perceção e também no funcionamento da memória de curta duração. No entanto, é importante salientar o papel crucial da equipa de Educação Especial da ESAD, em particular da professora que acompanhou os dois alunos da turma, mantendo o conselho de turma (CT) a par dos assuntos relacionados com os respetivos alunos. Estas informações que eram transmitidas à diretora de turma e a mim, foram fundamentais na resolução de alguns problemas que foram surgindo, bem como, no atendimento aos EE dos respetivos alunos.

No decorrer do ano letivo a turma, na sua maioria, revelou-se muito faladora e pouco participativa nas situações práticas propostas durante as aulas de EF. No que diz respeito ao nível geral da turma, a maioria apresentava algumas dificuldades

principalmente nas matérias de desportos coletivos. Um grupo de cinco alunos, todos eles do sexo feminino, apresentava dificuldades visíveis em grande parte das matérias abordadas, agravada pela reduzida margem de evolução/aprendizagem.

➤ **Grupo de Educação Física**

O GEF da ESAD, do grupo de recrutamento 620, pertence ao Departamento de Expressões e era constituído por dez professores, sendo que quatro eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. A este conjunto de professores, juntaram-se três estagiários, do 2º ano do Mestrado de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana (FMH).

O trabalho desenvolvido pelo grupo tem por base: o Projeto Curricular da Escola, o Projeto Educativo, os Programas Nacionais de Educação Física, o Regulamento de EF e os Critérios de Avaliação do grupo.

A maioria dos professores de EF era responsável por um núcleo de Desporto Escolar (DE) existente na escola (Basquetebol (masculino), Voleibol (masculino e feminino), Futsal (fem.), Badminton, Rugby, Natação, Ginástica e Ténis de Mesa), sendo que cada um dos estagiários acompanhou um núcleo de DE diferente. Como se pode verificar, a ESAD disponibilizava uma grande variedade de modalidades de DE. Este é um processo educativo fundamental no contexto escolar, não apenas por permitir aos alunos o desenvolvimento de competências motoras e desportivas mas também por promover, igualmente, o desenvolvimento de competências sociais e relacionais. Para muitos alunos, esta é a única oportunidade de praticarem uma atividade desportiva formal e organizada.

O GEF organizou também diversas atividades desportivas ao longo do ano para os alunos da escola, como o Corta-Mato, o torneio inter-turmas de Basquetebol, o torneio de Ténis de Mesa, o torneio de Badminton, o torneio de lançamentos na modalidade de Basquetebol, entre outras atividades. Com o intuito de cumprir o plano de formação anual, cada professor do GEF ficou ainda encarregue de preparar uma ação de formação na sua modalidade de referência, ou noutra em que se sentisse à vontade. Devido à indisponibilidade da grande maioria dos professores em compatibilizar horários letivos, apenas se realizou uma ação de formação em que a temática foi o ensino do ténis de mesa.

Por sua vez, ao grupo de estágio ficou definido a organização de algumas atividades desportivas, foram estas: os torneios de Atletismo de Mega Salto, o Mega Sprint e salto

em altura e também o torneio inter-turmas de Voleibol. Durante o meu percurso na escola constatei que existe uma grande adesão dos alunos a estas atividades, principalmente no Corta-Mato e nos torneios de inter-turmas, que já têm uma grande tradição na ESAD.

Neste grupo assiste-se a um bom ambiente relacional entre todos os professores, sendo esta uma vantagem para enfrentar os desafios do dia-a-dia inerentes a um professor de EF. A maioria dos professores mostrava-se sempre disponível para cooperar e colaborar nas diversas tarefas relacionadas com a disciplina de EF, bem como no apoio constante aos três estagiários. Apesar disto, um aspeto que, na minha opinião seria uma mais-valia para o funcionamento do respetivo grupo, prende-se com a realização de reuniões conjuntas com maior regularidade, com o intuito principal de averiguar eventuais dificuldades de ensino e/ou de outros assuntos inerentes à EF, que poderão/deverão resolver-se em conjunto.

➤ **Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio da ESAD foi constituído por três estagiários, dois licenciados em Ciências do Desporto pela Faculdade de Motricidade Humana e outro pela Escola Superior de Desporto de Rio Maior. Todos nós, para além de termos lecionado uma turma do 10º ano, acompanhámos a direção de turma, e participámos também na coadjuvação de um núcleo de DE. Foram estes: Basquetebol masculino, Voleibol masculino e Voleibol feminino. Relativamente às três turmas que foram atribuídas, estas caracterizaram-se por serem bastante distintas entre si. Este facto permitiu-me experienciar diferentes situações de planeamento e condução da lecionação, nomeadamente diferentes estratégias de ensino, regras de funcionamento e controlo da indisciplina. Esta heterogeneidade constituiu um aspeto positivo para a minha formação enquanto professor estagiário, pois o assistir às aulas das minhas colegas possibilitou-me vivenciar diferentes perspetivas e ambientes.

Ao longo de todo o processo de estágio contei com a constante presença da orientadora de estágio da ESAD e, embora menos presente mas ainda assim com um papel essencial e primordial na minha formação, o orientador de estágio da FMH. Ambos apoiaram-me procurando sempre potenciar o meu desenvolvimento contínuo e integral. A professora orientadora da escola acompanhou sempre de perto todo o meu percurso como professor estagiário, o que se revelou fundamental na minha formação. Em todas as minhas aulas, registava os aspetos positivos e os aspetos a melhorar que me seriam posteriormente comunicados numa reunião com a professora e colegas de estágio.

Fazendo uma breve autoscopia de cada aula e com base nesse registo, o grupo de estágio, em conjunto, fazia uma análise de cada aula. Este foi um aspeto que permitiu, às minhas colegas de estágio e a mim, crescer como professores na medida em que os aspetos menos positivos de cada estagiário tornar-se-iam mais explícitos e, por consequência, maior seria a facilidade de superação.

À semelhança do bom ambiente vivido entre os professores do GEF, também no grupo de estágio foi notório um ambiente tranquilo, de amizade e entre ajuda, fatores essenciais a um trabalho em grupo eficiente. São estas as principais qualidades do grupo que nos permitiu através da constante troca de ideias, identificar e perceber melhor as nossas dificuldades a fim de superá-las. A própria integração na escola e no GEF, acabou por ser mais simples e rápida pelo facto de sermos mais do que um estagiário. Ao longo do ano cada estagiário procurou elaborar o seu próprio planeamento em conjunto com os restantes, apesar de lecionarmos turmas distintas. Isso foi, sem dúvida, uma mais-valia e que nos permitiu aos três partilhar facilidades, dificuldades e opiniões. Verificando-se, assim, uma total partilha de informações e observações que nos permitiram ganhar mais experiência e potenciar o nosso crescimento a nível pessoal e profissional.

Área 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A área 1 - Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem - constituiu-se como a principal área do estágio pedagógico e com um papel de extrema importância na minha formação enquanto professor. Esta contempla três subáreas, são estas: planeamento, condução e avaliação. Esta área foi desenvolvida como um todo, uma vez que todas as subáreas estão interligadas e relacionadas diretamente com todo o processo de ensino e aprendizagem, não podendo, assim, ser vistas individualmente.

O estágio pedagógico teve início no dia 2 de Setembro de 2013 com o grupo de estágio a reunir-se com a professora orientadora da escola, por forma a conhecer o funcionamento geral da escola e de todos recursos espaciais e materiais para a lecionação da disciplina de EF. Desde logo senti-me bastante entusiasmado com o início do estágio, uma vez que estava a dar início à fase mais crucial e produtiva da minha formação enquanto docente e, ao mesmo tempo, estava perante uma escola com excelentes condições para a prática da EF. Ainda antes do início do ano letivo, o grupo de estágio começou a preparar o começo de um ano que viria a ser o mais importante de toda a nossa formação. Segundo Teixeira (2007), o estágio pedagógico permite a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos pelo formando que agora se torna professor. O estágio pedagógico constitui-se como o último passo na formação inicial de um futuro professor, devendo este ser encarado como um momento privilegiado na formação do professor.

Rosado (2003) refere que é no período inicial do ano que se concretizam diversas funções pedagógicas como o diagnóstico da situação em que os alunos se encontram face ao que se propõe para aprenderem. Uma das suas funções é a avaliação inicial clarificando o que sabem, o que pensam e sentem sobre o que é proposto. Em EF esta fase envolve, muitas vezes, a concretização de um protocolo de avaliação inicial sobre todas as matérias do ano que se pensa ensinar. Desde logo, o grupo de estágio verificou que na ESAD não existia um protocolo de avaliação inicial (PAI). O ensino da disciplina de EF na ESAD funcionava através de um ensino por blocos onde eram definidas inicialmente um conjunto de matérias a lecionar e o respetivo número de aulas para cada matéria. O modelo de ensino por blocos caracteriza-se por uma sequência de aulas sobre a mesma matéria ou atividade desportiva. As aulas são geralmente aulas monotemáticas, isto é, tratam uma só modalidade. Rosado (2003) afirma que recentemente este modelo tem sido objeto de alguma crítica, nomeadamente porque as aprendizagens motoras aparecem demasiado concentradas não garantindo, suficientemente, aspetos associados

à retenção das aprendizagens, à inclusividade, à diferenciação do ensino e à implementação de uma verdadeira avaliação formativa. Desta forma, não se justificava a existência de um PAI na ESAD, uma vez que a avaliação inicial dos alunos em cada matéria era feita nas primeiras aulas destinadas à lecionação de cada matéria, ou seja, no início de cada bloco. Sendo a planificação por etapas o modelo de referência dos PNEF e, obviamente, aquele que iria predominar na organização geral do ano letivo para o grupo de estágio, tornava-se essencial a existência de um período de avaliação inicial e, conseqüentemente, a existência de um PAI. Este modelo por etapas caracteriza-se por ser mais recente do que o modelo por blocos, baseando-se num período de avaliação inicial sobre todas as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas como a introdução, a aprendizagem e desenvolvimento e desenvolvimento e conclusão. Este, utiliza frequentemente, embora não exclusivamente, aulas politemáticas, conseguindo uma maior distribuição das aprendizagens no tempo, facilitando a inclusividade de todos os alunos da turma, a diferenciação do ensino e diversos outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da EF (Jacinto et al, 2001).

Uma das primeiras tarefas desenvolvidas no estágio consistiu no planeamento do protocolo de avaliação inicial pelo grupo de estágio. O planeamento pode ser entendido, na generalidade, como um método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, sendo concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar para alcançar os objetivos a que se propõe (Sousa, 1991). Segundo Gomes (2004), ao professor são exigidas um conjunto de múltiplas e complexas funções que implicam a necessidade de elaborar uma previsão da ação que irá realizar, no sentido de, entre essas funções, estabelecer uma linha condutora que oriente essa ação no seu conjunto, tornando-a eficaz. Torna-se assim necessária, por parte dos professores, uma resposta planeada às exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo da construção do PAI foi essencial a consulta frequente dos PNEF, dos critérios de avaliação de EF do GEF e de outros documentos que foram fornecidos pela orientadora de estágio. Este deverá estar intimamente articulado com o currículo, com os objetivos previstos nos PNEF e deverá contemplar as três áreas de avaliação: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos e todas as matérias que se irão lecionar. Sendo das áreas da EF, o protocolo também deve contemplar as áreas dos conhecimentos e da aptidão física. Da área dos conhecimentos faziam parte questões como as capacidades motoras associadas à saúde, ao desempenho desportivo e o benefício destas na vida diária do Homem. Durante o período de avaliação inicial o núcleo optou por aplicar um

teste escrito de diagnóstico sobre estes temas anteriormente referidos conseguindo, deste modo, identificar o conhecimento que os alunos tinham sobre estes temas (ver anexo 4). Por sua vez, a área da aptidão física contemplava a avaliação desta a partir de cinco testes, considerando a avaliação aeróbia (teste “vai vem”), a aptidão muscular (teste extensões de braços, abdominais e impulsão horizontal) e a flexibilidade (teste “senta e alcança”). Com exceção do teste de impulsão horizontal, todos os restantes são definidos pela bateria de testes *Fitnessgram*, devendo os alunos situar-se dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) de acordo com os valores padrão definidos (ver anexo 5). O PAI foi sujeito a diversas alterações e melhoramentos, tendo em conta as orientações de ambos os orientadores e dos restantes professores do GEF, de forma a ajustar o documento à realidade escolar. A organização das matérias e a duração desta etapa inicial teve por base o sistema de rotatividade dos espaços que vigorava na ESAD. Na escola dispúnhamos de cinco espaços letivos para lecionar a disciplina de EF que rodavam por cada turma a cada duas aulas no espaço. Este sistema assentava numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços. Com o objetivo de observar todos os alunos em todas as matérias, tivemos em atenção lecionar duas aulas em cada espaço. O PAI, construído na íntegra pelo grupo de estágio, permitiu orientar o período de avaliação inicial ao descrever de forma sucinta os critérios de êxito e respetivos indicadores de sucesso para cada nível de especificação de cada matéria abordada no 10º ano de escolaridade. Após a definição das matérias e dos critérios de êxito, procedeu-se à construção das grelhas de observação, quer para as atividades físicas, quer para os testes da aptidão física que possibilitariam o registo rápido e eficaz das informações recolhidas ao longo das aulas. No entanto, o grupo de estágio percebeu que alguns dos critérios que tinham sido definidos para cada nível de especificação (introdutório e elementar) e os respetivos indicadores de sucesso não estavam corretos e/ou ajustados aos níveis do programa. Como tal, foi necessário reajustar o PAI e as respetivas grelhas de observação diversas vezes. Mais tarde, quando nos foi comunicado pelos orientadores que as grelhas de observação estavam prontas para serem aplicadas, o período de avaliação inicial já estava a decorrer. O processo de avaliação, no período de avaliação inicial, acabou por ser dificultado não só pela falta de experiência mas também, e principalmente, pela definição tardia dos critérios a observar/avaliar. Isto dificultou o diagnóstico, isto é, a identificação do nível em que se encontravam os alunos e o nível a prognosticar para posteriormente construir o plano anual de turma (PAT) e planear as etapas seguintes, orientando os alunos para atingirem os níveis prognosticados. Depois de efetuado todos

os acertos nas grelhas de observação, o processo de avaliação tornou-se mais simplificado e direcionado. No entanto, as seis semanas correspondentes ao período de avaliação inicial já estavam praticamente decorridas, o que resultou em determinadas matérias a sobrevalorização do diagnóstico dos níveis de especificação. Nesta situação, o auxílio dos orientadores, principalmente da orientadora da escola, foi preponderante no sentido de ajustar os níveis atribuídos ao real desempenho demonstrado pelos alunos durante a avaliação inicial, principalmente nas matérias de Badminton e Ginástica de solo.

Respeitando a ordem cronológica das tarefas avaliativas no âmbito da avaliação das aprendizagens, no início do ano letivo, somos confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir (Carvalho, 1994). Aqui situamo-nos no quadro da avaliação inicial e na dimensão projetiva da nossa intervenção como docentes, estando em causa a orientação do processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994). A avaliação inicial permite ir ao encontro de duas linhas orientadoras defendidas nos PNEF, são estas: a inclusão e a diferenciação do ensino. Numa aula de EF de qualidade é imprescindível qualquer um destes aspetos, dado que se pretende proporcionar uma oferta de atividades adequadas a cada um dos alunos, de acordo com os seus interesses, possibilidades e dificuldades, tendo sempre como referência os objetivos programáticos do respetivo ano e ciclo. Desta forma, justifica-se a necessidade de existência de uma avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as facilidades e limitações dos alunos nas diferentes matérias do ano correspondente, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior. Carvalho (1994) afirma que “se o nosso desejo passa por providenciar aos alunos a realização de aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades de desenvolvimento” (p. 138). Rosado (2003) afirma que a etapa da avaliação inicial é uma unidade de avaliação diagnóstica e prognóstica (preditiva) que permite identificar o nível inicial da turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram no programa de EF. Esta permite obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino e decidir sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários. Após o processo de identificação das principais dificuldades e possibilidades dos alunos, os professores ficam na posse de um conjunto de dados importantes sobre os quais podem e devem debruçar-se para construir o planeamento

(identificação das possibilidades de desenvolvimento dos alunos, estabelecimento de objetivos ambiciosos mas possíveis, definição de estratégias e metodologias) das restantes etapas que completam todo ano letivo.

A fase de planeamento do período da avaliação inicial foi o meu primeiro desafio e ao mesmo tempo a primeira dificuldade com que me deparei. Para planificar o período de avaliação inicial era importante ter conhecimento dos recursos espaciais e materiais que tínhamos aos dispor e ter a exata perceção de quantas aulas seriam necessárias para avaliar cada matéria. A importância do conhecimento destes recursos prende-se com o facto de saber o que se tem ao dispor em cada espaço, ou seja, saber as matérias que poderemos abordar e, conseqüentemente, facilitar o processo de planeamento. Nesta fase de planeamento senti dificuldades ao nível da calendarização das aulas, ou seja, em perceber de que modo conseguiria em poucas aulas observar e avaliar, fazendo um diagnóstico correto de todos os alunos, em todas as matérias. Para Rosado (2003), a calendarização trata-se da elaboração de uma lista ordenada temporalmente com a data e a tarefa a realizar nessa mesma data. Já no decorrer da avaliação inicial senti algumas dificuldades na observação e avaliação dos alunos nas respetivas matérias. No início, defini o objetivo de observar demasiados aspetos em simultâneo, ou seja, para além de tentar observar todos os alunos, queria transmitir *feedback* e ainda tirar anotações nas grelhas de observação, percebendo que fui muito ambicioso. Assim sendo, findo o período de avaliação inicial senti que ainda tinha mais dados para observar e conhecer da turma. A observação, o planeamento das aulas e a respetiva avaliação dos alunos, numa estrutura de organização politemática das aulas, foram também dificuldades com que me deparei inicialmente. Desde cedo percebi que era impossível conseguir desempenhar todas estas tarefas corretamente, mas persisti até expor esta dificuldade aos meus orientadores. Numa reunião com ambos, fiquei a perceber como poderia contornar esta situação: a solução passou por ter os objetivos bem definidos e, desta forma, criar um foco nas aulas no que diz respeito a esses mesmos objetivos traçados e aquilo que realmente queria observar. Gomes (2004) defende que se a planificação for feita em função dos objetivos, o dominante deste modelo deverá ser colocado nas metas e nos objetivos como os primeiros passos de um processo sequencial e só mais tarde deverão ser selecionados os modos de ação e as atividades específicas com o objetivo de alcançar as finalidades predeterminadas. Este processo garantir-me-ia uma recolha de informações adequadas e úteis à orientação do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário definir previamente quem vamos observar, o que vamos observar, quando vamos observar e como o vamos fazer. Depois de definir um foco em cada aula a

minha observação acabou por ser muito mais facilitada e isso traduziu-se nas informações que comecei a recolher após cada aula, sendo estas mais orientadas e direccionadas com o objetivo previamente definido. Os primeiros planos de aula que elaborei eram pouco pormenorizados, continham apenas informação superficial das aulas. Entretanto, surgiu a necessidade de alterar os mesmos de forma a deixar claro o que pretendia realizar, quando realizar e como realizar de forma a minimizar qualquer dúvida em relação ao meu objetivo. Todas estas informações foram bastante úteis no próprio conhecimento de cada aluno em cada matéria, possibilitando-me organizar grupos de trabalho heterogéneos ou homogéneos, conforme o objetivo e a postura dos alunos em cada matéria, conhecer e perceber melhor as características e dinâmicas da turma, identificar os alunos problemáticos, os mais pró-ativos e os mais introvertidos, os alunos com mais dificuldades, criando um clima relacional positivo e a aquisição de rotinas. Outra dificuldade prendeu-se com a construção e aplicação de exercícios de acordo com o nível geral da turma, devendo-se essencialmente ao conhecimento reduzido de um conjunto mais alargado de exercícios base e pela falta de conhecimento inicial da turma. Alguns exercícios eram muito complexos para determinados alunos, resultando no insucesso da sua concretização, isto criou-me alguma dificuldade na definição e aplicação de exercícios de carácter mais simplificado. Como consequência deste desajuste face ao nível de alguns alunos, os exercícios foram constantemente alterados de forma a ajustar ao nível destes. Este processo comprometeu de certa forma a avaliação inicial dos alunos pelo facto de ter um número de aulas reduzido para o efeito. Neste capítulo a orientadora da escola teve também uma importância crucial, partilhando comigo inúmeros exercícios que posteriormente foram aplicados com sucesso ao longo das minhas aulas. A minha postura proactiva, no sentido de observar constantemente aulas de outros professores, também revelou ser uma excelente forma de superação desta minha dificuldade inicial.

Posto isto, considero que este período de avaliação inicial foi fundamental para começar a minha função de docente, tendo-me permitido identificar alguns alunos que revelavam dificuldades ao nível do seu desempenho motor quando confrontados com alguns exercícios básicos de controlo, passe e condução de bola e/ou na realização de alguns movimentos gímnicos simples; isto permitiu-me perspetivar, de certa forma, alguns grupos de trabalho. Os rapazes revelaram-se mais capazes e com mais possibilidades de progressão na maioria das matérias, embora se revelassem um pouco agitados e desfocados dos objetivos propostos. A própria postura dos alunos revelou-se também como uma das minhas dificuldades iniciais, dado que se mostravam em muitas

ocasiões sem qualquer interesse na tarefa, acabando por revelar comportamentos fora da tarefa. Embora tivesse a noção que existia um grupo de alunos com capacidades para cumprir os critérios/objetivos definidos em cada matéria, a verdade é que esses mesmos alunos revelavam-se muito pouco empenhados, focados e não demonstravam aquilo que conseguiam realmente fazer. Tudo isto dificultou o meu processo de observação e consequentemente a avaliação dos mesmos. A turma era maioritariamente composta por raparigas e, mesmo nesse grupo, foi visível alguma heterogeneidade no que diz respeito ao desempenho demonstrado na disciplina de EF. Aqui destacavam-se um pequeno grupo de alunas que, não estando ao nível da maioria dos rapazes, demonstraram também um bom potencial de evolução nas matérias abordadas. Por sua vez, existia também um grupo de alunas que revelaram muitas dificuldades na grande maioria das matérias.

A avaliação inicial resultou num diagnóstico, que se refere ao nível em que cada aluno se encontrava naquele momento inicial e um prognóstico referente ao nível que cada aluno iria trabalhar. Os alunos foram desta forma agrupados nos diferentes níveis de especificação definidos por Jacinto et al. (2001) nos PNEF (Introdutório, Elementar e Avançado), podendo ainda encontrar-se alunos com diagnóstico com “Não introdutório” caso não tivessem adquirido nenhuma das competências referente ao nível Introdutório.

As primeiras informações que consegui apurar da turma no decorrer da avaliação inicial prenderam-se com o nível de desempenho que me permitiu caracterizar desde logo a turma como sendo heterogénea, muito apática e com alguns comportamentos fora da tarefa, principalmente dos rapazes. Deparei-me com uma turma composta por alunos oriundos de turmas e escolas diferentes, com regras adquiridas muito diferentes uns dos outros. Desta forma, optei por dedicar algum tempo das primeiras aulas na implementação de rotinas de organização das mesmas. A implementação e aquisição destas rotinas ajudaram-me bastante para no desenvolvimento das etapas seguintes. Neste período inicial também tive a oportunidade de ter pela primeira vez a experiência na construção de planos de aula que, com o avançar do estágio pedagógico, começaram a evoluir para uma estrutura mais pormenorizada que facilitava, assim, a aplicação dos mesmos.

No decorrer do período de avaliação inicial comecei a elaborar o PAT (ver anexo 8). O PAT é o documento orientador do trabalho do professor e da turma ao longo de todo o ano letivo. Este deverá considerar a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo ensino aprendizagem (Jacinto et al, 2001). Rosado (2003) defende que o PAT

integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para uma turma em particular. Este documento foi construído com base nos resultados da avaliação inicial e contemplava aspetos importantes, tais como: a caracterização da escola, dos espaços letivos e das normas de utilização dos mesmos; a caracterização da turma, em traços gerais e na disciplina de EF; os resultados do período de avaliação inicial em cada matéria da área das atividades físicas desportivas (diagnóstico e prognóstico de cada aluno) e nas restantes áreas, aptidão física e conhecimentos. A partir destes dados foram definidas matérias prioritárias, ou seja, aquelas que deveriam ser tratadas no imediato, e definidos objetivos para cada aluno ou grupo de alunos. Constavam ainda as estratégias e metodologias de ensino a serem utilizadas ao longo do ano e os processos avaliativos. Diagnosticar e, essencialmente, prognosticar o nível que os alunos poderiam atingir no término de cada etapa e do ano, adequando o planeamento às necessidades de cada grupo de nível, foi um processo algo demorado e complexo. A recolha de informação dos alunos nas diferentes matérias foi um dos objetivos do período de avaliação inicial. No entanto, tal como já referido anteriormente, devido aos constantes reajustes no PAI e nas grelhas de observação, juntando a um diagnóstico da maioria dos alunos sobrevalorizado e o facto de existirem alunos difíceis de caracterizar representaram as principais dificuldades na construção do PAT. Este foi sendo modificado ao longo das aulas pois verifiquei que alguns alunos conseguiram atingir os objetivos previstos enquanto outros alunos, não. Desta forma, foi necessário adaptar os objetivos para cada UE existindo uma articulação lógica entre todas as UE, garantindo assim a diferenciação e progressão das aprendizagens necessárias ao sucesso de cada aluno.

Em simultâneo com a construção do PAT, também fui elaborando o plano da 1ª etapa e o plano da 1ª UE pois era necessário definir e organizar os objetivos a trabalhar. Para Rosado (2003), uma etapa corresponde a uma UE e planeamento de grande extensão, sendo que as etapas estão interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são pré-requisito das segundas. Existem três grandes etapas, são estas: introdutória, de desenvolvimento e aprendizagem e de conclusão. Dentro de cada etapa definem-se diversas unidades de ensino de menor extensão. Cada etapa tem uma duração variável em função da concretização dos seus próprios objetivos, não coincidindo, necessariamente, com nenhum período ou ciclo escolar, embora tal possa ser conveniente. Durante a elaboração do plano da 1ª etapa, o aspeto mais desafiante foi

estabelecer as competências a desenvolver para cada grupo de nível dentro de cada matéria, pois, apesar de já estarem estabelecidos no PAT, muitos desses objetivos tiveram de ser alterados. No caso da minha turma, optei por dividir a 1ª etapa e as seguintes etapas em duas UE cada. Uma UE representa um conjunto de aulas com objetivos e uma estrutura organizativa idênticos. Depois de verificar que o diagnóstico da turma estava algo sobrevalorizado, apercebi-me com maior clareza que o nível de desempenho geral da mesma era baixo. Como tal, por sugestão do nosso professor orientador da faculdade, as próximas UE tinham como objetivo principal, recuperar as matérias em que o diagnóstico geral da turma se aproximava mais do nível Introdutório, garantindo desta feita, o sucesso mínimo da generalidade da turma.

No decorrer da elaboração dos planos de UE e de aula tive em linha de conta os objetivos estabelecidos no PAT e nos planos de etapa. Alguns exercícios que estavam inicialmente planeados sofreram ligeiras alterações uma vez que constatei que estes não estariam adequados aos objetivos inicialmente definidos. Alguns objetivos estavam sobrevalorizados e, desta forma, revelaram-se algo exigentes para o nível da turma. Com os ajustes que fui implementando, os objetivos começaram a enquadrar-se mais às características e necessidades da turma e, assim, atingi-los passou a ser um desafio realista e não uma ilusão.

O segundo momento de avaliação diz respeito à avaliação formativa e esta permite suportar a elaboração dos planos de etapa e UE e, conseqüentemente, a lecionação e condução das aulas. Para Landsheere (1979, citado por Rosado & Dias, 2003) a avaliação formativa tem por fim reconhecer onde e em que é que o aluno sente dificuldade e procurar informá-lo, logo, não se traduz numa avaliação em nota, mas sim na partilha de *feedback* para o aluno e para o professor. Segundo Fernandes (2007), a avaliação formativa deverá fazer parte integrante do processo ensino aprendizagem e estar relacionada com a autoavaliação e autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação, a participação dos alunos e de diversos intervenientes no processo de avaliação, a transparência de procedimentos e a definição de critérios relativos às competências a desenvolver. A avaliação formativa permite ao professor regular o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, definir os objetivos propostos em cada matéria e os respetivos grupos de trabalho, adequando-os constantemente de acordo com a evolução e dificuldades apresentadas pelos alunos. Percebido o caminho a percorrer, torna-se essencial verificar se os objetivos estão adequados às necessidades reais dos alunos. Desta forma, é imprescindível no decorrer de cada aula, recolher informações que nos

permitam perceber se os alunos estão a evoluir como esperado. Caso não se verifique uma evolução de acordo com o pretendido, devemos perceber também quais os aspetos que têm espaço de melhoria e, desta forma, corrigir os mesmos, potenciando assim o sucesso de todos os alunos. Com o objetivo de cumprir com o referido anteriormente, no final de cada aula, tive sempre a preocupação de realizar uma autoscopia e anotar o que observava ao longo das aulas, o que os alunos realizavam com sucesso e/ou o que ainda não conseguiam realizar em cada uma das matérias. São estas informações, recolhidas aula após aula, que vão garantir a coerência dos diversos planos e integração dos mesmos no PAT. Estamos, assim, na presença de uma avaliação contínua, que permite a constante adaptação dos exercícios de aula e *feedback* prestados pelo professor. Ao longo do 1º período senti que este procedimento foi mais fácil de realizar nas matérias de ginástica, onde cada aluno estava a treinar um ou dois elementos e eu sabia exatamente o que cada um tinha de fazer. No entanto, acho que no 2º e 3º período consegui melhorar a minha observação e avaliação dos alunos, principalmente nos desportos coletivos como o basquetebol e voleibol, que no 1º período era uma tarefa mais difícil por ter de dividir a minha observação por diversos aspetos. Durante as aulas do 1º período, os jogos desportivos coletivos foram matérias que tiveram menos acompanhamento da minha parte e, mesmo que me posicionasse para ver os alunos, havia sempre um ou outro que me passava despercebido. Para tentar contrariar esta tendência, na 2ª Etapa tentei aumentar o meu acompanhamento nestas matérias, definindo que, em cada aula, me iria posicionar em determinada estação e focar-me numa componente crítica do jogo ou nos alunos mais difíceis de caracterizar. Penso que foi uma boa estratégia e não há dúvida que, quando a nossa circulação, posicionamento e acompanhamento estão contemplados nos planos de UE, a nossa observação e avaliação é, de certa forma, mais facilitada. O facto de ter acompanhado no DE a equipa de basquetebol, sendo um desporto coletivo, permitiu-me também perceber determinadas estratégias que me ajudaram, de uma forma mais simplificada, observar, avaliar e transmitir *feedback* a cada um dos alunos em prática.

Aproximava-se o final do 1º período e, com a necessidade de atribuir classificações aos meus alunos, comecei a sentir algum nervosismo pela responsabilidade que me estava entregue. A avaliação sumativa pode ter lugar no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino e fornece um resumo da informação disponível, procedendo a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino (Rosado & Silva, 1999). Durante a avaliação sumativa, também me deparei com algumas dificuldades, tendo sido um processo difícil no 1º

período. Foi necessário criar uma tabela de correspondência entre os níveis de especificação, referente à avaliação da área das atividades físicas e patamares de classificação, de forma a ser possível no fim do período atribuir uma classificação numérica a cada aluno. Para a elaboração desta tabela o grupo de estágio utilizou partes de níveis que ainda não estavam bem definidas, ou seja, uma parte de nível de um determinado aluno podia não significar o mesmo que outra de outro aluno. Desta forma, foi necessário homogeneizar no seio do grupo de estágio o que significava parte do nível em cada nível de especificação (parte introdutório e parte elementar) para todas as matérias. Perto do final do 1º período, o grupo de estágio também elaborou as fichas de autoavaliação para que fossem posteriormente aplicadas em cada uma das turmas permitindo, assim, aos alunos terem consciência do trabalho desenvolvido ao longo das aulas do 1º período e especificamente para os que ainda têm de trabalhar nos períodos seguintes. Numa das minhas últimas aulas do 1º período distribuí as fichas de autoavaliação por todos os alunos e desde logo percebi que estas estavam algo complexas, dado que apenas raras exceções na turma conseguiram preencher a ficha, percebendo a lógica das mesmas. Grande parte da turma demonstrou um enorme desinteresse no preenchimento da ficha, preenchendo-a de forma incorreta, irresponsável e com autoavaliações muito sobrevalorizadas comparativamente com o desempenho demonstrado ao longo do período. Junto da turma também percebi que esta tinha sido a primeira vez que tinham estado sujeitos ao preenchimento de uma ficha de autoavaliação na disciplina de EF e, sendo este um processo de avaliação diferente do restante GEF, justifica-se de certa forma a dificuldade sentida por grande parte dos alunos. Apesar de todas as dificuldades no preenchimento das fichas de autoavaliação, no decorrer do 2º período, verifiquei que grande parte da turma tinha uma noção mais clara dos objetivos estipulados para cada matéria e um grupo reduzido de alunos, no final das aulas, demonstrava interesse em perceber as estratégias tendo em vista a superação de objetivos ainda por alcançar. No final dos restantes períodos, o preenchimento da ficha decorreu com grande normalidade. A realçar, o que de certa forma era previsível, que alguns alunos sobrevalorizavam a sua classificação final.

A avaliação é um processo contínuo e sistemático que tem como principal finalidade contribuir para que os alunos atinjam determinados objetivos estabelecidos para a aprendizagem. A necessidade de atribuição de uma classificação ocorre apenas no final de cada período letivo e constitui uma forma de traduzir os resultados da avaliação. Jacinto et al. (2001) define como referência para o sucesso nesta área disciplinar três grandes áreas de avaliação que representam as grandes áreas de

extensão da EF: A - atividades físicas (Matérias), B - aptidão física e C – conhecimentos. No que diz respeito aos critérios de avaliação da ESAD, para o ensino secundário, são atribuídas ponderações às diversas áreas acima referidas, tendo sido atribuído 70% para a área das atividades físicas e desportivas (dos quais 30% corresponde às atitudes e valores), 20% para a área da aptidão física e 10% para a área dos conhecimentos (ver anexo 2). A aplicação desta forma de avaliação não se enquadra com o defendido por Jacinto et al. (2001), pois este afirma que os programas não desenham um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da EF como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio afetivo. Este considera, ainda, que a atividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo, as competências adquiridas pelos alunos integram indissociavelmente esses domínios (Jacinto et al., 2001). Ainda mais, a existência de uma percentagem no processo de avaliação referente às atitudes e valores é incorreto uma vez que os objetivos das diversas matérias presentes nos PNEF já contemplam essas atitudes e valores: *“O aluno coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo”* (Jacinto et al., 2001, p.40).

No decorrer da avaliação sumativa reuni toda a informação que fui recolhendo ao longo da avaliação formativa, de forma a permitir a atribuição de níveis a cada aluno – Introdutório e Elementar. Este procedimento foi facilitado pelo simples facto das respetivas grelhas terem sido constantemente preenchidas ao longo das aulas, no decorrer das diversas UE. Desta forma, consigo afirmar que a avaliação sumativa acabou por ser facilitada devido ao processo de avaliação formativa que era recorrente ao longo de todo o ano. A avaliação sumativa serviu apenas para confirmar os registos efetuados anteriormente; lembro que foi apenas no 1º período que me deparei com algumas dificuldades no decorrer da avaliação sumativa. Tudo isto, porque o restante GEF da ESAD não define as classificações das atividades físicas por níveis e, este facto, levou o grupo de estágio a criar uma tabela de correspondência entre os níveis de especificação, referente à avaliação da área das atividades físicas e patamares de classificação, de forma a ser possível no fim do período atribuir uma classificação numérica a cada aluno. Por sua vez, no final do 2º e 3º período, a avaliação sumativa referente às atividades

físicas desenrolou-se com muito mais facilidade e sem grandes questões. A avaliação sumativa também englobava a avaliação das restantes áreas: a área dos conhecimentos e da aptidão física. A avaliação da área dos conhecimentos também se sucedeu, obviamente, em cada período, sendo o objeto de avaliação diferente em cada um dos três períodos. No primeiro período a avaliação desta área foi feita com base num trabalho escrito, no segundo período com base na realização de um cartaz sobre o tema do trabalho realizado no 1º período e no terceiro período foi elaborado um teste escrito. Como a avaliação da área dos conhecimentos com base num trabalho escrito e na elaboração de um cartaz é um procedimento existente na ESAD, o grupo de estágio utilizou tarefas de avaliação que estavam definidos pelo GEF, embora com pequenos ajustes. No 3º período, foi definido pelo grupo de estágio a realização de um teste escrito que englobasse toda a matéria. Assim sendo, foi necessário estruturar um teste escrito e definir os critérios de avaliação do mesmo.

Quanto à avaliação da aptidão física, o grupo de estágio também utilizou os critérios de avaliação já existentes. Os critérios de avaliação definidos pelo GEF da ESAD baseavam-se na atribuição de uma classificação quantitativa à quantidade de testes em que os alunos se encontram dentro da zona saudável de aptidão física (ZSAF) e/ou testes muito bons, isto é, de acordo com o número de testes positivos ou muito bons, correspondia uma determinada classificação. Por exemplo, a um aluno na área da aptidão física com 3 testes MB ou 4 positivos correspondia a classificação de doze valores. Nesta área de avaliação, a minha principal dificuldade prendeu-se essencialmente com o controlo dos erros dos alunos durante a realização dos testes nas aulas. Aqui a solução passou pelas inúmeras insistências e demonstrações da execução correta de cada teste e, durante a realização dos testes, definia previamente um grupo reduzido de alunos para realizar em simultâneo cada teste. No entanto, senti ao longo dos períodos que as aulas destinadas à avaliação da aptidão física acabavam por ter menor controlo da minha parte perante os restantes alunos que não estavam a ser avaliados nos testes. O teste vaivém era o que decorria com mais normalidade e fluidez porque metade da turma estava em prática e a outra metade estava a contar os percursos de um determinado colega previamente definido por mim. No entanto, sempre com indicações preciosas da minha orientadora da escola, fui conseguindo melhorar bastante esse aspeto ao longo de cada período, por forma a não me prender exclusivamente aos alunos que realizavam os testes da aptidão física e, ao mesmo tempo, acompanhar os restantes alunos em outras tarefas de aula.

A existência de diferentes formas de avaliação em cada área permitiu-me perceber e entender a importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem. Um aspeto positivo, e que tornou a avaliação sumativa num processo mais facilitado, diz respeito à avaliação formativa, isto é, a toda a informação que fui recolhendo ao longo das aulas. Após o término do 1º período, através de um momento de reflexão, fiquei com a sensação de que tinha desperdiçado um período no que respeitava às aprendizagens e evolução dos alunos. Esta foi, sem dúvida, uma fase muito importante no desenrolar do estágio pedagógico, podendo chamar-lhe um ponto de viragem. Em conversas com ambos os orientadores e colegas de estágio fiquei com uma percepção mais clara do que deveria constar num plano de etapa e de que forma deveria organizar os meus planos de UE seguintes. Rapidamente apercebi-me que os planos de aulas que elaborava continham informação que não era pertinente e continuavam a ser pouco pormenorizados em alguns aspetos, nomeadamente na constituição dos grupos e rotações, organização dos exercícios no espaço, organização sequencial das tarefas da aula, informações a transmitir nos momentos de instrução, entre outras. Um plano de aula só estaria operacional se qualquer outro professor pegasse neste e soubesse exatamente o que fazer em cada momento da aula. Para tal, era crucial que os planos de aula apresentassem apenas informações pertinentes para a aula, tais como: conteúdos a transmitir em cada período de instrução, grupo de alunos responsável pela arrumação do material, constituição de grupos e rotações entre exercícios/matérias, momentos e exercícios de aptidão física, entre outros.

No 2º período com o plano da 2ª etapa e as respetivas UE, com uma construção mais próxima daquela que é proposta pelos PNEF, possibilitou-me definir grupos de nível de uma forma mais clara em cada matéria com referência aos níveis de desempenho de cada aluno. Na segunda etapa foram abordadas as matérias em que se verificaram mais dificuldades e a matéria referente ao badminton, pois constatámos que esta era a matéria em que existia um maior erro de observação durante o período de avaliação inicial, bem como ao longo do 1º período, sobretudo ao nível da execução dos diferentes tipos de batimento no volante e a própria posição do executante no espaço de jogo. Apercebemo-nos deste erro muito tarde, só após a observação das nossas aulas por parte do orientador da faculdade que nos questionou para que nível trabalha determinado aluno. Só desde essa altura começámos a ter consciência do que devíamos realmente observar nos alunos, de que forma o conseguiríamos fazer e que *feedback* corretivo transmitir.

No decorrer do 2º período as minhas aulas, apesar dos desafios, decorriam de uma forma mais sequencial e natural. No entanto, a certa altura, e após uma observação

da professora orientadora da escola, comecei a verificar que as aulas da minha turma demonstravam um decréscimo de intensidade e equacionei junto da mesma mudar algo na estrutura das aulas. Com o objetivo de aumentar a intensidade das aulas e ao mesmo tempo facilitar o processo de observação, a professora orientadora da escola sugeriu-me fazer alguns ajustes no planeamento, nomeadamente ao nível da estrutura de organização das matérias a lecionar. Desta forma, passei a planear grande parte das aulas, realizadas principalmente nos pavilhões, utilizando uma organização massiva, ou seja, com todos os alunos a realizar simultaneamente a mesma tarefa. As aulas mantinham a sua característica politemática, mas desta forma todos os alunos realizavam a mesma tarefa em simultâneo, ao contrário do que se sucedia antes onde os alunos rodavam por estações com matérias distintas. Esta alteração, a meu ver, foi sem dúvida um passo diferenciador não só na minha formação mas também no processo de ensino aprendizagem dos alunos. O incremento de intensidade nas aulas, que se apresentava em claro decréscimo, foi conseguido com sucesso apesar da minha turma apresentar indicadores de inércia e de baixo empenho nas tarefas propostas, a evolução neste aspeto também foi bastante visível. Era notório no rosto dos alunos a expressão de fadiga, o que sabemos ser positivo nas aulas de EF, principalmente quando estamos perante alunos que não praticam qualquer tipo de atividade física fora do espaço escolar. Esta alteração foi também importante na medida em que permitiu diferenciar melhor o ensino, realizar uma observação mais focada e através disso construir um *feedback* efetivo, o que permitiu aos alunos perceberem melhor os seus erros e assim corrigi-los de uma forma mais rápida e eficaz. Pessoalmente senti-me muito mais confortável, confiante e ao mesmo tempo conseguia recolher mais informações de cada aluno em cada matéria e através disto o *feedback* acabava por ser mais personalizado e assertivo. O *feedback* pedagógico é, dos comportamentos de ensino do professor, o mais influente na aprendizagem dos alunos (Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1998). Este, para além da função informativa, cumpre também uma função de reforço, a intervenção do professor repercute-se sobre a estrutura motivacional do aluno, isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a atividade, reforçando-a ou modificando-a (Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1998). Em diversas situações da aula o erro estendia-se a toda a turma e, como tal, aquando da existência de um erro comum na turma, bastava um *feedback* para todo o grupo para que os alunos percebessem e corrigissem determinado erro. O *feedback* pedagógico foi utilizado ao longo de todo o meu estágio pedagógico, individualmente ou coletivamente, recorrendo aos diferentes tipos de *feedback*. Fishman e Tobey (1978, citados por Rosado & Mesquita, 2011) definem este como sendo um comportamento do

professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade. O *feedback* apresenta cinco objetivos diferentes – avaliativo, descritivo, prescritivo, interrogativo e quinestésico. O primeiro utilizava como forma de motivação, dando aos alunos uma informação positiva ou negativa, embora maioritariamente positiva; o segundo, utilizava para transmitir/descrever aos alunos a forma como estavam a realizar determinada ação motora, normalmente complementado com o terceiro tipo de *feedback* acima enunciado, utilizado para informar os alunos como corrigir ou aperfeiçoar determinadas ações; utilizava o interrogativo com o objetivo de colocar os alunos a refletirem acerca do que estavam a fazer menos bem e da forma como o poderiam melhorar e, por fim, utilizava o quinestésico tendo em vista a correção de determinada ação motora através do contacto físico com o aluno, normalmente utilizado nas aulas de ginástica. Uma das minhas dificuldades inicialmente sentidas ao nível do *feedback*, apontada também pela orientadora da escola, prendia-se com o facto de não ser muito assertivo e de não fechar o ciclo de *feedback*, isto é, transmitia o *feedback* e não verificava se existia alteração da ação motora por parte do aluno após o *feedback* atribuído. Fechar este ciclo assume real importância na realização do *feedback* pedagógico, uma vez que, se o respetivo *feedback* não resultar numa alteração de uma ação motora incorreta por parte do aluno, este não poderá ser considerado eficaz. Piéron e Delmelle (1982, citados por Rosado & Mesquita, 2011), enaltecendo a importância da informação de retorno, sintetizam a sequência de comportamentos que o professor deve desenvolver para emitir um *feedback* pedagógico, sendo esta: a observação e identificação do erro, a tomada de decisão, o *feedback* pedagógico informativo, a observação das mudanças no comportamento motor do aluno, a eventual observação de uma nova tentativa do gesto e a ocorrência de um novo *feedback* pedagógico. Com o avançar do período de estágio a minha intervenção relativamente ao *feedback* foi sofrendo alterações positivas ao nível da assertividade do *feedback* transmitido e também no fecho do ciclo do mesmo. Comecei a preocupar-me não apenas com a transmissão de *feedback*, mas também com a análise do *feedback* dado, ou seja, se este tinha sido eficaz e resultado numa alteração positiva da ação motora, realizada antes de forma incorreta.

A 3ª etapa, a chamada etapa de conclusão e a última do plano anual, visa essencialmente, a consolidação, aplicação e a revisão do aprendido e a sua integração no quadro global das aprendizagens (Rosado, 2003). Este autor afirma que se trata de um período para avaliar o que foi aprendido, rever aspetos menos conseguidos e lançar novos desafios, não excluindo a apresentação de novas aprendizagens. Esta etapa

realiza-se, predominantemente, no 3º período, um momento do ano ou ciclo escolar com características particulares.

No planeamento para a 3ª etapa, o meu objetivo passava por permitir que o maior número de alunos, que ainda não tinha atingido e/ou consolidado o nível introdutório, conseguisse atingir e/ou consolidar esse nível mínimo desejado e, ao mesmo tempo, permitir aos alunos com o nível introdutório totalmente adquirido, a hipótese de alcançarem e consolidarem o nível elementar. Desta forma, ao longo desta etapa, foram novamente utilizados tanto grupos heterogêneos como grupos homogêneos, embora com maior predominância dos primeiros. O objetivo da organização da aula em grupos heterogêneos passava pela utilização dos alunos dos níveis superiores como agentes de ensino e, assim, estes ajudavam os alunos dos níveis inferiores nas suas principais dificuldades. Este aspeto apenas teve sucesso porque decidi envolver, explicar e transportar para determinados alunos a responsabilidade, de certa forma, pela aprendizagem dos colegas com maiores dificuldades e que precisavam de adquirir ainda o nível introdutório. O reforço positivo no final de cada aula, direccionado para a prestação dos alunos com a tarefa de agentes de ensino, era crucial para que estes se sentissem valorizados e orgulhosos pela responsabilidade que lhes tinha sido entregue pelo professor. A caminhar a passos largos para o término do ano era ainda mais importante da minha parte informar os alunos se estavam perto de atingir os níveis desejados e o que ainda faltava para tal. Só assim garantia que cada aluno soubesse exatamente para o que estava a trabalhar e o motivo pela qual estava a desempenhar determinada tarefa. Por outro lado, a utilização de grupos homogêneos permitiu-me definir tarefas ajustadas a cada grupo de nível, com objetivos específicos para o mesmo, permitindo nestes momentos aos alunos dos níveis mais avançados preocuparem-se apenas com os seus objetivos e não tanto com o dos colegas de nível inferior. Apesar da 3ª etapa ter sido muito curta - o 3º período teve uma duração muito reduzida - foi sugerido por ambos os orientadores que a 3ª etapa deveria conter duas UE, à semelhança do que tinha feito em etapas anterior. Isto aconteceu porque não poderia “fazer futurologia” em relação ao desenvolvimento dos alunos, isto é, não poderia planejar antecipadamente as últimas aulas do ano letivo porque não sabia que alunos iriam atingir os objetivos propostos, sejam os das atividades físicas, da aptidão física ou conhecimentos. Mais tarde percebi que iria incorrer num grande erro e até prejudicar a aprendizagem dos meus alunos se tivesse planeado todas as aulas até ao final do ano. No decorrer da 3ª etapa percebi que as últimas aulas não iriam ser em nada semelhantes àquilo que eu previa. A excelente prestação dos alunos como agentes de ensino e um empenho mais visível em grande

parte da turma resultaram na conquista de uma boa parte dos objetivos propostos para cada aluno. As matérias de ginástica de solo, ginástica acrobática, voleibol e em alguns testes de aptidão física assumiram maior preponderância, uma vez que tinha muitos alunos perto de atingir os níveis introdutório ou elementar nas respectivas matérias e nos testes de aptidão física também tinha a convicção que vários alunos conseguiriam alcançar o patamar positivo. A cada aula que passava os alunos iam sendo informados das matérias que precisavam ainda de trabalhar e aquelas em que já tinham conseguido atingir a ZSAF. Toda este alinhamento e o aproximar do final do ano despertou, de certa forma, uma motivação extra para todos os alunos mostrarem-se mais ao longo das aulas. Na minha opinião, a 3ª etapa foi aquela que me deu mais gozo e onde me senti numa posição mais tranquila e confiante. O meu conhecimento mais aprofundado da turma, um maior apetrechamento de experiência, a constante motivação para em cada aula conseguir “fechar” matérias para cada aluno e o apoio constante dos meus orientadores e colegas de estágio foram alguns dos vários contributos que me permitiram desfrutar desta fase como tendo sido a mais entusiasmante e motivante para mim.

Todas as tarefas de planeamento desempenhadas ao longo do estágio assumiram uma grande preponderância na minha formação enquanto professor pois foi através destas que consegui entender a importância de cada tipo de avaliação no decorrer do ano. Tendo sido a avaliação inicial, como o próprio nome indica, o início e a base de todo o processo de planeamento, sem a realização desta seria impossível conhecer a turma, perceber quais as reais capacidades da turmas e de cada aluno e definir objetivos ajustados para cada aluno/grupo. Por sua vez, a coerência entre as diversas etapas e UE correspondentes, assim como a avaliação formativa também foram cruciais. Esta deverá estar, e esteve presente ao longo de todo o ano, de forma a planear objetivos e implementar situações de aprendizagem ajustados aos alunos culminando num processo de avaliação sumativa mais simples e eficaz.

Ao nível da condução do ensino senti dificuldades, numa fase inicial, principalmente nas matérias de ginástica (solo e aparelhos) e, ao longo de todo o ano, na matéria de dança. As matérias de ginástica constituíram-se um desafio, principalmente nas primeiras aulas do ano letivo, mas por motivos diferentes comparativamente com a matéria de dança. Poucos dias antes de começar o estágio fui sujeito a uma intervenção cirúrgica, intervenção esta que me limitou bastante até no meu quotidiano. Apesar de ter sido recomendado repouso, optei por continuar a lecionar mesmo com grandes limitações e foram estas limitações, associadas às minhas dificuldades anteriormente referidas, que se tornaram como obstáculo na lecionação das respectivas aulas, principalmente de

ginástica de solo e aparelhos, por não conseguir demonstrar determinados elementos. Como grande parte dos alunos da turma não se conheciam, não se sentindo confortáveis, revelaram alguma resistência na demonstração dos elementos perante os colegas. Para além disto, as matérias de ginástica não eram também muito do agrado geral da turma e o empenho dos alunos demonstrava exatamente isso. Uma das estratégias que adotei ao longo do ano, durante as aulas de ginástica e, com o objetivo de cativar e permitir uma melhor dinâmica dos alunos na aula, foi a colocação de música no decorrer das mesmas. Desde logo percebi que os alunos valorizavam realizar a aula com música mostrando-se mais empenhados e, desta forma, a música passou a ser prática habitual nas aulas de ginástica. Por sua vez, a matéria de dança constitui-se o meu maior desafio, mas desta feita, ao longo do ano, por ser uma matéria na qual me sentia muito exposto perante a turma e por nunca me terem sido proporcionadas muitas atividades ao longo da minha formação, relacionadas com a aprendizagem das diversas danças a lecionar no papel professor. A própria postura de alguns alunos da turma, principalmente dos rapazes, muito dispersos e perturbadora, dificultava a tarefa e deixava-me um pouco apreensivo. Esta atitude e postura eram visíveis sistematicamente, principalmente nas aulas de 5ª feira à tarde (a outra aula realizava-se 2ª feira de manhã às 10h). Para além de se verificar um maior número de faltas na aula de 5ª feira à tarde, também era visível uma postura de maior inquietação da grande maioria da turma nas atividades propostas, resultando também numa maior frequência de ocorrência de comportamentos desviantes. Face a esta situação e às características da turma já referidas anteriormente, tive a necessidade de definir algumas estratégias como medidas de prevenção e remediação dos comportamentos inapropriados dos alunos. Estas passaram pela definição clara do que era pretendido nas tarefas da aula, uma intervenção mais próxima e constante dos alunos mais agitados nas diferentes tarefas da aula, elaboração de grupos de trabalho mantendo os alunos mais irrequietos separados, melhorar o controlo dos grupos de trabalho à distância e no decorrer da aula manter toda a turma no meu campo de visão. Esta última estratégia foi aquela em que senti mais dificuldade, sendo também apontada pela orientadora da escola como um aspeto que deveria melhorar. Na fase inicial do estágio era muito absorvido por cada aluno ou grupo de alunos e, por vezes, descurava-me com o resto da turma. Sendo esta turma muito inerte e desfocada na realização das tarefas propostas e, ao mesmo tempo, bastante agitada e com tendência para comportamentos inapropriados, bastava virar as costas para que tudo atrás de mim deixasse de funcionar. De forma a superar esta dificuldade, foi sugerido por ambos os orientadores filmar uma das minhas aulas, para que eu próprio tivesse a noção da minha

posição e postura dentro da aula. A partir daí, focar toda a turma no meu campo de visão foi claramente uma preocupação minha em todas as aulas. O controlo à distância também foi uma dificuldade sentida inicialmente em espaços de aula mais amplos, tais como o espaço exterior e os pavilhões. Sendo mais tarde corrigido o controlo à distância, tanto nos pavilhões como no espaço exterior, embora pelo facto de ser um espaço muito amplo, onde os grupos de trabalho estavam a alguma distância entre si, a dificuldade do controlo da turma no exterior revelou-se mais difícil de superar. Inicialmente procurava, na maioria das vezes, deslocar-me mais próximo do local onde queria intervir, parecendo uma “barata tonta” de um lado para o outro, do que intervir à distância. Com o passar do tempo e, após corrigir a minha posição na aula, situando-me em locais estratégicos e, ao mesmo tempo, capacitado com um boa projeção de voz, passei a realizar um controlo à distância mais consistente, contínuo e eficaz, conseguindo poupar o tempo da deslocação e intervir mais prontamente e de forma mais eficaz perante todos os alunos.

O clima existente nas aulas nem sempre era o mais propício à aprendizagem dos alunos, especialmente nas aulas que decorriam nos ginásios G e J onde lecionava as matérias de ginástica e mais concretamente nas aulas de dança. O controlo de comportamentos desviantes ao longo das aulas foi sempre uma tarefa difícil para mim, mas ao mesmo tempo desafiante. Por isto, senti necessidade de introduzir algumas modificações nos planos de aula, não estando estas relacionadas apenas com a heterogeneidade da turma em termos de desempenho na área das atividades físicas, mas sim com o facto de os alunos insistirem em comportamentos pouco apropriados à aprendizagem, levou-me a ter de reformular os grupos de trabalho na tentativa de manter separados, tanto quanto possível, para prevenir tais comportamentos. A formação dos grupos de trabalho, na tentativa de manter afastados os alunos que apresentavam comportamentos inapropriados, revelou-se uma mais-valia para a criação de um clima de aula propício à aprendizagem, contudo, outras estratégias também contribuíram para a criação deste bom clima. Sendo as regras/rotinas um aspeto crucial na implementação de um bom clima de aula, perante este caso e, devido às características da turma, justificava-se ainda mais a existência e reforço das mesmas. Ao mesmo tempo era muito importante que os alunos tivessem noção que existem regras que devem ser cumpridas e que há comportamentos pouco propícios à construção de um bom clima de aula e de aprendizagem. Este foi mais um desafio que tive de encarar ao longo de todo o ano letivo, onde me propus a delinear e implementar estratégias, por forma a minimizar e controlar alguns comportamentos desviantes ou fora da tarefa. Deste modo, a criação de regras assumiu-se como uma prioridade. Algumas das regras que estabeleci com os

alunos no início do ano e que se mantiveram até ao final do mesmo foram: a colocação da turma à minha frente em silêncio e sentada em meia-lua nos momentos de instrução, não mexer no material sem o meu consentimento, atribuir a tarefa a um aluno pela distribuição dos coletes sempre que necessário, e, ao meu sinal, pararem tudo o que estavam a fazer, colocarem o material no chão e só depois, à minha ordem, trocarem de estações, darem início à arrumação do material ou reunirem à minha frente sentados para mais um momento de instrução. Estas foram algumas das regras que se revelaram fundamentais para um bom funcionamento no decorrer das aulas. Apesar de terem sido estabelecidas no início do ano e de terem sido adquiridas pelos alunos, durante o ano, foram vários os momentos em que tiveram de ser relembradas, sempre que parecia que os alunos se tinham esquecido das regras, que já pensava eu estarem consolidadas. Apesar disso, depois de conversar com a turma e de explicar que os comportamentos inadequados juntamente com o fraco empenho nas aulas prejudicavam o seu desempenho, o comportamento da turma melhorou consideravelmente. Assim, em situações futuras semelhantes, esta será uma estratégia que utilizarei de imediato, no sentido de evitar que estes comportamentos se prolonguem no tempo e prejudiquem, ainda mais, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Uma das minhas dificuldades para um bom clima de aula deveu-se à definição das situações de aprendizagem para a aula, mais concretamente, a diferenciação das mesmas de acordo com o nível dos alunos, sendo que muitas vezes, as tarefas se encontravam abaixo ou acima da capacidade dos alunos. Rosado e Ferreira (2011) defendem que a criação de um ambiente adequado de aprendizagem envolve a capacidade de ajustar o nível das tarefas à experiência anterior e ao nível de prática dos praticantes, de tal modo que as tarefas não sejam muito difíceis ou muito fáceis. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada, de acordo com *feedback* dos professores orientadores. Com o avançar do estágio pedagógico, consegui garantir um melhor ajustamento das tarefas às necessidades de aprendizagem desempenhadas pelos alunos. Para isso, contribuiu o planeamento de progressões pedagógicas realizadas nas diferentes UE. Este planeamento resultou da identificação, por ambos os orientadores, da necessidade de investir um pouco mais no planeamento de progressões pedagógicas, que permitiam potenciar a evolução dos alunos. Assim, através destas progressões, consegui ajustar as situações de aprendizagem que se encontravam por vezes desajustadas, após a identificação das mesmas, aumentando ou diminuindo a complexidade dos exercícios. Por vezes, um dos entraves à implementação de tarefas mais complexas, ou melhor, ajustadas ao real desempenho de alguns alunos, prendeu-se com o facto dos alunos com um nível de

desempenho mais avançado serem quase todos rapazes que ao estarem juntos num mesmo grupo boicotavam a aula com comportamentos inapropriados.

Apesar disto, e tal como já referi anteriormente, na última UE da 2ª etapa e na 3ª etapa, os grupos de trabalho eram organizados utilizando uma rotatividade entre grupos heterogéneos e grupos homogéneos, ou seja, os grupos de trabalho eram estruturados de acordo com os objetivos. O primeiro, utilizado normalmente na parte inicial de cada matéria, permitia que os alunos com mais facilidade funcionassem como agentes de ensino no auxílio aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, dividir pelos grupos os alunos mais problemáticos. Estes grupos heterogéneos foram ajustados no final do 1º período com a ajuda dos meus professores orientadores, ao aperceber-me que alguns dos mesmos estavam desajustados. Por sua vez, o funcionamento das aulas com uma estrutura massiva permitia-me também organizar grupos de trabalho homogéneos, normalmente utilizados na segunda parte de cada matéria e, assim, potenciar a diferenciação do ensino, indo ao encontro das necessidades e características de cada grupo/aluno. Aqui a grande dificuldade prendeu-se com o controlo do grupo constituído maioritariamente por rapazes. A grande maioria destes, em quase todas as matérias, apresentava um nível de desempenho superior aos restantes colegas e, para permitir a diferenciação do ensino, teriam que ficar alguns deles no mesmo grupo. Inicialmente a tarefa de acompanhamento do grupo de alunos com maiores dificuldades era difícil de gerir pelos sucessivos momentos de interrupção, devido aos constantes comportamentos inapropriados do grupo dos rapazes. Esta situação levou-me a reunir com todos eles com o objetivo de sensibilizá-los e fazê-los perceber que estavam a prejudicar o seu próprio desempenho e, mais grave que isso, o desempenho dos alunos que mais precisavam de mim por perto nas aulas. De certa forma, esta conversa resultou numa melhoria do comportamento e atitude dos mesmos e resultou num ambiente propício à aprendizagem de todos os alunos da turma até ao final do ano letivo. Foram vários os momentos, no decorrer da aula ou até mesmo no final da mesma, em que me dirigi individualmente ou coletivamente aos alunos mais perturbadores, sensibilizando-os para o comportamento incorreto que estavam a demonstrar. Estas intervenções foram muito positivas com os respetivos alunos visados a demonstrarem nas aulas seguintes uma maior tranquilidade, maturidade e cooperação com os colegas que estavam realmente empenhados em aprender.

O sucesso do ensino depende da congruência conseguida entre as intenções de aprendizagem (objetivos pedagógicos), as ações dos alunos (aprendizagem) e do professor (ensino) que venham a desenvolver-se. Como tal, um dos aspetos

fundamentais a ter em conta durante o planeamento dos planos de etapa e das UE são os estilos de ensino a utilizar durante a condução das aulas. Estes compreendem um conjunto de decisões que devem ser feitas em qualquer operação de ensino-aprendizagem (Mosston & Ashworth, 2008). Ao longo do meu percurso como professor, utilizei três estilos de ensino, são estes: por comando, por tarefa e autoavaliação. No estilo de ensino por comando, o professor assume todas as decisões e os alunos têm o papel de cumprir as indicações dadas pelo docente (Mosston e Ashworth, 2008). O estilo de ensino por tarefa atribui ao aluno a possibilidade de tomar algumas decisões, libertando o docente para fazer o acompanhamento dessas mesmas tarefas (Mosston e Ashworth, 2008). Por sua vez, o estilo de ensino de autoavaliação caracteriza-se pela existência de um trabalho independente por parte dos alunos, verificando as suas performances de acordo com os critérios fornecidos pelo professor (Mosston e Ashworth, 2008). Como foi referido acima, numa fase inicial, a definição e implementação de regras e a consolidação de rotinas assumiram-se como tarefas prioritárias e, desta forma, o estilo de ensino por comando apresentou-se o mais adequado e utilizado principalmente nos períodos de aquecimento, momentos de condição física e em alguns momentos de arrumação do material. Com o avançar do ano letivo, a turma foi adquirindo e consolidando estas regras de funcionamento da aula, no entanto, continuou pouco autónoma e, apesar de ter melhorado consideravelmente o seu comportamento, verificou-se a necessidade de alguns elementos estarem constantemente supervisionados, nomeadamente nos períodos de aquecimento e de arrumação do material, o que levou a que o estilo de ensino por comando continuasse a ser utilizado nas aulas. O estilo de ensino por tarefa foi utilizado em muitas aulas que estavam organizadas em estações com tarefas distintas e em aulas com uma organização massiva. Este estilo permitiu-me diferenciar o ensino na medida em que adequa-se às características individuais de cada aluno (ex: na ginástica cada aluno, em cada estação, tinha uma tarefa ajustada ao seu nível de desempenho). A turma apesar de revelar-se por vezes pouco autónoma e com comportamentos fora da tarefa adaptaram-se bem a esta estratégia de trabalho. A implementação deste estilo de ensino permitiu-me ficar mais liberto para acompanhar as diferentes estações e ajudar os alunos, principalmente os alunos que apresentavam maiores dificuldades. No decorrer da 2ª etapa, mais precisamente nas aulas de ginástica de solo, aparelhos e acrobática, procurei implementar o estilo de ensino de autoavaliação. Para proceder a este trabalho, distribui por todas as estações os objetivos que pretendia que cada aluno trabalhasse adicionando um espaço próprio para que, os alunos à medida que conseguissem realizar

a tarefa com sucesso anotavam na folha. Desde logo percebi que as percepções dos alunos face à concretização com sucesso de cada elemento, neste estilo de ensino de autoavaliação, demonstravam um grande desfasamento com a realidade, demonstrando pouca consciência destes relativamente ao seu desempenho nas matérias. Tal situação já tinha ocorrido durante o preenchimento das fichas de autoavaliação no final de cada período letivo. Outro aspeto menos positivo prendia-se com o tempo perdido pelos alunos a registar o seu desempenho na folha, aproveitando cada oportunidade para despoletar comportamentos inapropriados, tais como conversar com os colegas, comparar dados e outro tipo de brincadeiras em nada relacionadas com o objetivo da aula. Posto isto, penso que este estilo de ensino não revelou ser um método de trabalho eficaz, contudo, considero que para os aplicar ao contexto da minha turma, teria de dedicar mais tempo à familiarização dos alunos com o mesmo. Desta forma, na 3ª etapa optei por não recorrer a este estilo de ensino, pelas razões acima enunciadas.

A área 1 não contemplava apenas as tarefas acima descritas. As tarefas de professor a tempo inteiro e a lecionação de uma aula ao 1º ciclo estão também inseridas no conjunto das atividades do estágio pedagógico, sendo uma das competências inerentes a esta área que passa pela experiência de lecionar, durante uma semana, outras turmas por forma a cumprir um horário completo da disciplina de EF e, ainda, lecionar uma turma do 1º ciclo.

Na semana a tempo inteiro (horário de 24 horas semanais), realizada na semana de 10 a 14 de Fevereiro, estavam contempladas as horas das aulas da minha turma, da direção de turma, do DE, bem como as horas de lecionação de turmas de outros professores do GEF. Como estávamos inseridos numa escola de 3º ciclo e secundário foi sugerido pelos professores orientadores que estruturássemos um planeamento da semana, por forma a conseguir lecionar também uma turma do 2º ciclo, permitindo-nos potenciar a nossa experiência de lecionação a turmas mais jovens. Para a preparação da semana a tempo inteiro tive em consideração dois aspetos muito importantes: selecionar turmas com um horário compatível com as minhas tarefas de estágio (aulas de colegas de estágio, horário de direção de turma e do DE) e selecionar turmas que me permitissem lecionar os dois blocos da semana.

Para planear esta semana falei com todos os professores de cada uma das turmas, com o intuito de saber quais as matérias que deveria lecionar naquele período de tempo e os respetivos objetivos para os alunos. Para complementar esta informação recolhida diretamente com o professor de cada turma, decidi na semana anterior observar as aulas das turmas. Isto permitiu-me obter um conhecimento geral da turma

(comportamento dos alunos, empenho na aula e nas tarefas, aproveitamento e identificar os alunos problemáticos), ajudando-me na preparação de cada aula.

Esta semana possibilitou-me viver uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação enquanto futuro professor de EF. O contacto com uma grande diversidade de alunos com idades bastantes diferentes (ciclos diferentes), a forma de trabalhar de professores mais experientes e a complexidade da relação inicial professor-aluno possibilitou-me ter acesso a realidades totalmente distintas daquelas que estou habituado a ver nas aulas da minha turma e isso foi inequivocamente uma oportunidade única nesta minha etapa de formação. Deparei-me com um modo de trabalho realizado no 2º ciclo totalmente diferente daquele que é realizado no 3º ciclo e este último também diferente daquele trabalho que é realizado no ensino secundário, uma vez que a faixa etária dos alunos, as suas aspirações, necessidades e capacidades são, também estas, muito distintas. Juntando a isto, as minhas dificuldades estiveram relacionadas principalmente com o planeamento das aulas para turmas que não conhecia tão bem e durante as mesmas senti que alguns *feedbacks* não foram dados de forma oportuna porque não sabia o nome de vários alunos. Nesta semana, a turma onde me senti menos confortável a lecionar foi uma turma de uma das minhas colegas de estágio. Apesar de já conhecer a turma e os métodos de trabalho (parecidos aos métodos que utilizava na minha turma). Não senti dificuldades de maior, apenas não me senti numa posição confortável possivelmente por ter sido logo a minha primeira aula da semana mas também pelas características da turma: senti a turma um pouco distante, fria e muito apática. Por sua vez, a aula que me senti mais confortável, podendo até afirmar que me diverti imenso em lecionar, foi a turma da minha outra colega de estágio. É uma turma que já conhecia, bem como os métodos de trabalho, e na qual me identificava perfeitamente (trabalhadora, empenhada, competitiva, divertida e apresentava um bom clima de aula). A respeito do 2º ciclo, também posso afirmar que foram duas aulas onde me senti muito à vontade para lecionar e sinto que foram duas aulas positivas. Apesar de ser uma turma com métodos de trabalho muito diferentes comparativamente a todas as outras turmas que lecionei (idade dos alunos e escola com recursos diferentes), para mim foram das aulas que me deram maior prazer pela simpatia e carinho recebido pelos alunos. São alunos que exigem maior atenção da parte do professor e que requerem mais cuidado na forma como se estruturam as aulas, mas a postura, a felicidade e o divertimento com que encaram as tarefas da aula são contagiantes e muito enriquecedores para qualquer professor.

Um aspeto muito importante e que contribuiu muito positivamente para o sucesso desta semana a tempo inteiro consistiu na observação prévia das aulas destes professores. Tal como já foi dito, isto permitiu-me obter um conhecimento geral de cada turma, ajudando-me na preparação de cada aula. Esta experiência permitiu-me vivenciar uma semana onde a realidade é totalmente diferente da realidade vivida no estágio pedagógico e onde o planeamento e a capacidade de adaptação tiveram um papel preponderante. Foi importante viver esta experiência, pois as rotinas como professor demonstraram-se totalmente diferentes das habituais, tanto pelos tempos reduzidos de intervalos, que por vezes nem chegavam para ganhar novas forças para a próxima aula, como pela necessidade de adaptação de uma aula para outra, num espaço de tempo tão reduzido, em que podemos ter de alterar completamente a nossa forma de estar e as estratégias de intervenção.

Por sua vez, a leção da turma do 1º ciclo realizou-se já perto do final do estágio pedagógico, mais precisamente no dia 15 de maio. Desloquei-me à EB1/JI Sarah Afonso, pertencente ao agrupamento dos Olivais, para lecionar uma turma do 2º ano. Embora estivesse programado lecionar aula a uma turma do 2º ano, devido a algumas falhas de comunicação acabei por lecionar uma turma do 3º ano. Ao contrário do que aconteceu na semana de professor a tempo inteiro, desta feita, tinha a aula planeada embora não tivesse conhecimento de qual seria o perfil e as características da turma, fosse esta do 2º ou do 3º ano. A turma do 3º ano era composta por 20 alunos fazendo parte desta turma uma menina que apresentava dificuldades de deslocamento, apenas conseguia deslocar-se com o auxílio de um andarilho. No início da aula senti-me um pouco apreensivo por estar numa situação completamente nova para mim. No entanto, apesar de ter sido uma experiência curta, foi muito positiva na minha formação como professor.

Tal como a semana de professor a tempo inteiro, esta foi mais uma experiência enriquecedora no meu processo de formação como futuro docente, justificando-se ainda mais por, no meu caso, nunca ter passado por esta oportunidade de lecionar uma turma do 1º ciclo. Foi uma oportunidade para conhecer uma realidade que para mim era desconhecida e, na aquisição de aspetos importantes a um professor versátil, isto é, capaz de se adaptar perante vários tipos de ciclos e/ou turmas.

Área 2 – Inovação e investigação pedagógica

No âmbito da área 2 do estágio pedagógico - Inovação e investigação pedagógica - estava contemplada a concretização de um trabalho de investigação-ação, a desenvolver na sequência da identificação de um problema na escola. Todo o processo de elaboração foi fruto de todo o trabalho de grupo e cooperação entre o núcleo de estágio, contanto com as orientações e ajuda dos professores orientadores e, não menos importante, do professor da disciplina de Investigação Educacional.

O ponto de partida para a elaboração de todo o trabalho inerente à área 2 passou pela identificação de um problema existente na ESAD. Com o objetivo de rentabilizar o nosso trabalho, antes da identificação de uma possível temática, procurámos, tal como sugerido no guia de estágio, articular o trabalho desta área 2 com o trabalho a desenvolver na disciplina de investigação educacional, lecionada ao longo do 1º semestre. Foi claramente uma mais-valia, visto que, para além da ajuda dos professores orientadores, tivemos a oportunidade de contar com a ajuda do professor da disciplina de investigação educacional. A presença nas aulas desta disciplina ajudou ao núcleo de estágio a perceber todas as fases inerentes à construção de um projeto de investigação-ação e, foi através destas, que conseguimos elaborar um trabalho com maior pertinência e, ao mesmo tempo, com qualidade.

O grupo de estágio começou por identificar o problema da indisciplina na escola, esta temática surgiu-nos automaticamente logo que nos deparámos com a necessidade de identificar um problema na ESAD. Era um problema, infelizmente, muito visível não apenas nas aulas de EF mas também em todo o espaço escolar. Ao assistir às aulas das turmas da nossa professora orientadora, uma do ensino básico e outra do curso vocacional de técnico de telecomunicações (PT), o grupo de estágio deparava-se com inúmeros comportamentos de indisciplina. Estes comportamentos passavam por uma postura de total desinteresse que os alunos adotavam nas aulas, dado que raramente chegavam a horas com o material adequado à prática de EF, sem qualquer interesse na aprendizagem e despoletavam sistematicamente conflitos entre os próprios alunos da turma. A grande maioria dos alunos ficavam sentados de fora assistir à aula, por não terem material ou por simplesmente não quererem fazer a aula. Apenas uma pequena parte da turma participava e estava realmente interessada em aprender. O grupo que estava de fora, não chegando apenas o desinteresse em participar nas aulas, mas para dificultar ainda mais a tarefa da professora, perturbavam constantemente o funcionamento da aula ao intervirem diretamente com os alunos em prática. Em conversa

com a orientadora, ficámos a perceber a origem deste tipo de comportamentos na maioria dos alunos. Muitos destes jovens alunos eram oriundos de famílias com graves problemas estruturais, conjugais e financeiros. Estas duas turmas que tive a oportunidade de acompanhar de perto, demonstravam uma realidade que se vivia, sobretudo, nas aulas do ensino básico, onde existiam alunos que apenas vinham à escola por obrigação e para causar distúrbios, não sendo aplicadas medidas para solucionar esta problemática. Face a esta situação, os professores de EF, na primeira reunião do GEF defenderam e fundamentaram a necessidade de ajustar os critérios de avaliação da disciplina, principalmente para o ensino básico. Esta medida surgiu com o intuito de controlar o comportamento dos alunos nas aulas, aumentando o peso desta componente na classificação da disciplina. Desta forma, não bastava ao aluno atingir as aprendizagens desejadas mas também, manter um bom comportamento e postura nas aulas de EF. Neste sentido, o grupo reuniu-se com ambos os orientadores com o intuito de expor esta problemática. Estes defenderam que, embora seja uma problemática muito exposta, já é muito debatida na escola e toda a comunidade escolar está a par do mesmo, apenas faltando atuar sobre ela. Em suma, foi-nos indicado que este não seria de todo a melhor problemática a desenvolver. Desta forma, o grupo de estágio em conjunto com a professora orientadora optou por desenvolver um estudo sobre um tema relacionado diretamente com a disciplina de EF, avaliação da EF, em alternativa ao tema da indisciplina. Foi aqui que todas as nossas atenções se debruçaram para o tema da avaliação em EF. Para determinar qual seria o problema a tratar, conversámos com os vários professores do GEF e constatámos que não existia um protocolo de avaliação inicial. Após algumas reuniões com a professora orientadora da escola e posteriormente na primeira reunião de departamento de EF, na qual foram debatidos os critérios de avaliação da disciplina, o grupo percebeu que, apesar de existir um documento orientador, no qual constam os critérios que permitem a atribuição de um nível de especificação, este não era utilizado por todos os professores, ou seja, apesar da tentativa recente de uniformização dos critérios de avaliação respeitantes às atividades físicas, estes sofrem influências por parte do professor que os aplica. Cada professor orientava-se autonomamente, isto é, definia livremente os seus próprios critérios de avaliação para cada matéria. Desta forma não se verificava a utilização dos níveis de especificação, nem a compreensão dos mesmos, pois era atribuída uma classificação numérica a cada matéria, das quais a média corresponderia à classificação final do aluno na disciplina. Este facto levou-nos a questionar de que forma era feita a avaliação dos alunos da escola, uma vez que os professores não se baseiam num único documento.

Posto isto, surgiu a ideia de investigar a forma como é feita a avaliação por parte de cada professor e verificar se esses métodos se traduzem em diferentes avaliações. Daqui resultou o tema do projeto de investigação: “Existirá coerência na atribuição de classificações por parte dos diferentes professores do GEF.” No entanto, fomos alertados inicialmente pelo professor da cadeira de investigação educacional, e mais tarde, por ambos os orientadores para o facto de esta problemática poder vir a ferir suscetibilidades, uma vez que o tema é delicado e implicava inquirir os métodos de trabalho dos professores do GEF. Desta forma, o grupo de estágio, em conjunto com ambos os orientadores, procurou ajustar o objetivo do projeto e foi aí que se chegou ao tema final: “Diferentes professores, diferentes avaliações? – Com que critérios se avaliam as aprendizagens dos alunos?”. O objetivo do estudo passava por apresentar outra lógica de avaliação (lógica avaliativa de acordo com as indicações dos PNEF) aos professores do GEF e entender qual era a forma de avaliação mais simples, segundo a perceção dos professores: realizar a avaliação segundo os seus próprios critérios ou realizar a avaliação segundo critérios pré-definidos para todos os professores do GEF e perceber se métodos de avaliação diferentes se traduzem em diferentes avaliações. Depois de definido o tema, antes de tudo, o grupo procurou deixar claro entre todos os envolvidos na realização do presente projeto qual seria realmente o objetivo do estudo para garantir que todos estavam a seguir a mesma linha de pensamento. O tema da avaliação era delicado e bastava esquecer o objetivo principal do estudo para incorrer numa análise crítica ao trabalho dos professores do GEF.

A metodologia deveria passar pela realização de um vídeo com uma situação de aprendizagem de forma a solicitar aos professores participantes, individualmente, avaliar os alunos filmados. De imediato, partiu-se para a seleção das matérias e dos alunos que seriam avaliados. O grupo de estágio definiu para avaliação as matérias de Ginástica de solo e Voleibol (uma matéria individual e um jogo desportivo coletivo) e para operacionalizar as situações de avaliação foram ainda selecionados 10 alunos com base nas suas capacidades e desempenhos nas aulas de EF (sequências com elementos dos níveis I e E e jogo de Voleibol 4x4). Foram selecionados para as filmagens quatro alunos em situação de avaliação de ginástica de solo e 8 alunos em situação de avaliação de voleibol. Sendo este um processo que envolveu a recolha de imagens de alunos, foram previamente elaborados e entregues aos EE pedidos de autorização para os seus educandos serem filmados e, participarem assim no estudo. De seguida, procedeu-se à elaboração dos respetivos vídeos que posteriormente foram visualizados e analisados, individualmente, por nove professores pertencentes ao GEF da ESAD.

Esta amostra, abrangendo a maioria dos professores que constituem o departamento (apenas um professor não mostrou disponibilidade em participar), permite conferir validade ao estudo. Ao longo do 2º período, procedeu-se a visualização dos vídeos por parte dos professores em dois momentos, com objetivos distintos. Foram elaborados um guião da entrevista e fichas de registo, como suporte à recolha de dados, sendo estas últimas simples, objetivas e de registo rápido. Para além do preenchimento das fichas de registo, as sessões de análise do vídeo tiveram um suporte de gravação áudio, com vista a tornar as reuniões objetivas e a facilitar a recolha e análise dos dados. Foram, então, combinadas sessões individuais com os professores. Num primeiro momento, o objetivo passava pela avaliação dos alunos previamente definidos nos vídeos de Ginástica e de Voleibol com os professores a avaliar com base nos seus próprios critérios de avaliação, que aplicam nas suas turmas. No segundo momento, o objetivo passava novamente pela avaliação dos mesmos alunos envolvidos também no primeiro vídeo mas desta feita, os professores utilizavam os critérios de avaliação disponibilizados pelo grupo de estágio com base no PNEF respeitantes às matérias acima referidas, sendo estes iguais para todos os professores. No fim do segundo momento de visualização dos respetivos vídeos, questionamos cada professor sobre em qual dos processos de avaliação tinham sentido maior facilidade e adequação da avaliação. A ficha de critérios foi entregue aos professores participantes uma semana antes do segundo momento para que estes pudessem familiarizar-se com os novos critérios de avaliação.

O passo seguinte passou pela análise da informação recolhida nos dois momentos de visualização ao mesmo tempo que era realizada uma recolha e filtragem de informação proveniente de diversos artigos com o objetivo de elaborar uma revisão da literatura que sustentasse a nossa problemática. A revisão da literatura assentava essencialmente na importância da avaliação em todo o processo de ensino-aprendizagem. Como sendo um instrumento de avaliação por excelência em EF, a observação e a sua aferição entre todos os professores, também assumiu grande importância em todo o estudo. É através da observação que se recolhe a grande maioria dos dados avaliativos e segundo Carvalho (1994), duas pessoas a olhar o mesmo, inevitavelmente fá-lo-ão de maneiras diferentes. Como tal, é crucial o treino da observação entre todos os observadores, a definição de critérios que permitam uma observação focada e que estes estejam constantemente atualizados de forma a ajustarem-se à comunidade escolar. Apenas desta forma, as diferenças entre observadores serão reduzidas garantindo um processo de avaliação coerente por parte

de todos os professores. Importa também referir a importância do trabalho em equipa, pois a partilha de experiências e o debate das mesmas são sempre processos de aprendizagem, que garantem a produção de conhecimentos que ajudarão ao desenvolvimento de um trabalho bem-sucedido.

De seguida, com os dados das entrevistas analisados realizou-se uma análise estatística, utilizando o software estatístico *SPSS v.22.*, com o objetivo de comparar as classificações/níveis atribuídas aos alunos em ambos os momentos de visualizações através da identificação da moda, média e desvio padrão das classificações atribuídas a cada aluno em cada modalidade, bem como, os valores mínimos e máximos atribuídos por cada professor, o que nos permitiu observar o intervalo de valores atribuído a uma mesma prestação. Tal como o grupo esperava, a análise dos resultados do primeiro momento de avaliação resultou num desvio padrão considerável. Ao analisar o motivo da existência desta divergência nas classificações, verificamos que era possível distinguir cinco processos avaliativos, num total de nove professores. No segundo momento de avaliação, inevitavelmente também existiram algumas discrepâncias nos níveis atribuídos mas deveram-se sobretudo ao rigor de cada professor em relação aos critérios de avaliação. Percebemos também que a maioria dos professores apontou o segundo momento de avaliação como tendo sido mais rápido/simples (menos critérios para observar) embora também tenham indicado que os critérios não estavam ajustados à realidade escolar, sendo este um fator que explicou algumas diferenças nos níveis de especificação atribuídos aos alunos.

Finalizado o estudo, uma das tarefas inerentes a esta área dizia respeito à realização de uma sessão de apresentação do mesmo. Após sugestão da nossa professora orientadora da escola, e tendo em conta as características do estudo definimos que a sessão de apresentação seria apenas destinada aos professores do GEF da ESAD e a professores de outras escolas pertencentes ao agrupamento de escolas de Santa Maria dos Olivais.

Uma vez mais, o grupo procurou realizar a apresentação e análise dos resultados de uma forma cuidada. Em termos pessoais, esta foi a principal dificuldade com que me deparei na apresentação do estudo. Ao longo da respetiva apresentação, senti-me limitado no sentido de ter uma constante preocupação com as palavras que aplicava no meu discurso de forma a não ser mal interpretado pelos professores presentes. Depois de construído o documento *power point* para a apresentação, o grupo enviou o mesmo para o professor orientador da faculdade com o objetivo de receber um *feedback* em relação ao mesmo. Foi-nos comunicado que a apresentação continha muitos diapositivos

e que a mesma tornar-se-ia muito aborrecida. Como tal, foi eliminada parte da revisão bibliográfica e sintetizada toda a restante informação. Para tornar mais interessante esta nossa apresentação, tomámos a iniciativa de pensar em algumas propostas de ação, que pudessem incentivar os professores a refletir sobre o tema estudado. A procura de literatura efetuada durante toda a construção do trabalho foi fundamental, pois foi através desta que sustentámos a construção destas mesmas propostas, tornando-as pertinentes e possíveis de serem aplicadas. No entanto, houve uma preocupação, da nossa parte, na formulação das propostas, de maneira a evitar a possibilidade de estas serem mal interpretadas pelos docentes, como forma de imposição. Os objetivos principais passavam pela apresentação e análise dos resultados do estudo, apresentação de propostas de ação ao DEF e pelo despoletar de um momento de discussão entre todos os presentes. Após a apresentação, os professores presentes refletiram e transmitiram as suas opiniões e questões relativamente ao tema abordado. A discussão tornou-se bastante interessante ao longo da sessão para a qual o nosso professor orientador da faculdade teve uma contribuição essencial, enriquecendo o momento de discussão ao apresentar um enorme domínio e suporte teórico sobre a temática estudada.

No fim da discussão e reflexão, o balanço não poderia ser mais positivo. Fiquei agradavelmente surpreendido com a atitude da grande maioria dos professores, demonstrando uma grande disponibilidade em colaborar numa discussão saudável e produtiva sobre o tema. No entanto, apesar de ter sentido que os professores ficaram mais esclarecidos em relação à lógica avaliativa que foi apresentada, a operacionalização será algo muito difícil de acontecer, uma vez que deverão ser todos os professores a caminhar para o mesmo, para além que seria muito importante ter alguém como potenciador desta mudança.

Depois da sessão de apresentação, o grupo solicitou a todos os professores presentes na apresentação que preenchessem um inquérito de satisfação. Relativamente à apreciação global da nossa apresentação, os professores poderiam classificar a sessão numa escala de 1 a 4, de insatisfatório a muito bom, sendo esta classificada, pela maioria dos professores, com nota 4. O parâmetro onde se verificou uma classificação média superior (3,9) estava relacionado com a organização, mais propriamente o local onde decorreu a sessão de apresentação e todo o equipamento utilizado para a mesma. Por sua vez, o parâmetro onde se verificou uma classificação média inferior (2,8) atribuída por todos os professores, diz respeito às soluções discutidas. A utilização deste inquérito permitiu-nos perceber a perceção que os professores tiveram relativamente à nossa

apresentação e podemos concluir que, no geral, todos os professores apreciaram e aprovaram o nosso trabalho.

De uma forma geral, considero que a nossa intervenção ao apresentar este estudo aos professores e o despoletar junto destes uma discussão de ideias, foi muito bem conseguida, embora seja um processo difícil, o primeiro passo foi dado.

Área 3 – Participação na escola

O trabalho desenvolvido no âmbito da área 3 – Participação na Escola - foi dividido em duas grandes vertentes: o acompanhamento e coadjuvação de um núcleo de DE e a implementação e dinamização de uma atividade adaptada às características e às necessidades específicas da escola.

O DE apresenta-se como sendo uma área de intervenção profissional de um professor de EF. Como tal, torna-se pertinente e fundamental o acompanhamento e o respetivo conhecimento da organização desta mesma atividade ao longo deste ano de estágio pedagógico. Sendo assim, através do acompanhamento e coadjuvação do núcleo de DE de Basquetebol os meus principais objetivos passavam pelo seguinte: aprofundar e desenvolver o meu conhecimento sobre a modalidade de Basquetebol (aspetos técnicos, táticos e regras); melhorar o meu desempenho nas aulas de EF e nas próprias sessões de treino do DE de modo a que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos fosse mais produtivo (aprender progressões pedagógicas, observar os principais erros dos alunos, dar *feedback* pertinente e promover a aprendizagem dos alunos); adquirir o conhecimento e as competências inerentes à organização de um núcleo de DE e, por último, desenvolver uma relação mais próxima com alunos de vários anos de escolaridade.

O acompanhamento das atividades de DE é um aspeto fundamental na minha formação enquanto professor de EF. Esta área refere-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com a conceção e dinamização de atividades do DE, pressupondo uma participação ativa na coadjuvação do planeamento, condução e avaliação da atividade de um núcleo.

O DE é uma área transversal à EF com impacto em diversas áreas sociais. Segundo o Programa do Desporto Escolar para 2009-2013 (2009), a principal missão do DE é combater o insucesso e o abandono escolar, promovendo a inclusão e a aquisição de hábitos de vida saudáveis, a formação integral dos jovens em idade escolar através da prática de atividades físicas e desportivas e proporcionar a todos os alunos acesso às mesmas como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento do desporto Nacional.

Na minha turma, através da leitura dos questionários aplicados no início do ano, verifiquei que eram poucos os alunos que praticavam algum desporto fora da escola. A análise desta informação ajudou-me a perceber que, sendo o DE uma excelente oferta educativa e que esta deveria ser aproveitada por todos os alunos, estaríamos perante

uma excelente oportunidade para os alunos da minha turma praticarem algum desporto. Ao longo do ano fui-me apercebendo da falta de interesse da grande maioria da turma no que diz respeito a estas atividades extracurriculares, começando pelo desinteresse demonstrado pelos próprios EE dos alunos da minha turma, que atribuíam uma importância menor à disciplina de EF e, conseqüentemente à participação dos seus educandos em algum núcleo de DE.

A ESAD no ano letivo 2013-2014 disponibilizava 9 núcleos de DE (Voleibol feminino e masculino, Basquetebol masculino, Futebol feminino, Rugby, Ténis de Mesa, Natação, Ginástica, e Badminton), sendo que cada professor do GEF era responsável por um desses mesmos núcleos e, como tal, cada um dos estagiários acompanhou um núcleo.

Eu encontrei-me envolvido na coadjuvação do núcleo de DE de Basquetebol masculino, escalão de juniores. A escolha desta modalidade não foi aleatória, dado que escolhi o núcleo de Basquetebol, por um lado, por ser um desporto coletivo que admirava e, por outro lado, por me sentir pouco à vontade por não ter um conhecimento profundo da modalidade. Assim, percebi que esta era uma excelente oportunidade de colmatar a minha falta de conhecimento e começar a dominar esta modalidade.

Segundo o programa de desporto escolar 2013-2017 (2013), a cada docente responsável pelo núcleo compete a realização de algumas tarefas, tais como: promover ações de divulgação da modalidade e recrutamento de praticantes, realizar as sessões de treinos previstas no plano de atividades, acompanhar e preparar os jogos, realizar ações de formação para os alunos como funções de juizes/árbitros, entre outras.

Relativamente ao núcleo onde estava inserido, o núcleo de DE de Basquetebol, começámos com a divulgação do mesmo através de um cartaz previamente elaborado pelo GEF, fixado na entrada principal do pavilhão A e junto à entrada anexa ao mesmo pavilhão. Este cartaz apresentava o local, o professor responsável, o/s horário/s e os dia/s de funcionamento do núcleo. Para além disto, a professora responsável pelo núcleo de Basquetebol e eu, divulgámos, promovemos e sensibilizámos nas nossas turmas a participação dos alunos no núcleo. Após o processo de divulgação, os alunos demonstraram o interesse em integrar o núcleo facultando toda a informação necessária para a respetiva inscrição, sendo preenchida a ficha de inscrição com o nome, data de nascimento, ano/turma e número do bilhete de identidade /cartão de cidadão dos alunos interessados. Posteriormente, a inscrição dos alunos masculinos juvenis e juniores era formalizada na plataforma digital do DE. As sessões de treino decorriam no Pavilhão B, que dispunha de ótimas condições para a realização dos treinos e dos respetivos jogos.

Neste pavilhão existia um campo onde podia ser feito jogo campo inteiro de 5x5 ou dividido em 3 campos laterais, normalmente utilizados para realizar jogos de 3x3. No que diz respeito ao horário das sessões de treino, o núcleo dispunha de dois momentos semanais de sensivelmente uma hora cada. Inicialmente os treinos tinham lugar apenas à segunda-feira, das 13h30 às 15h, no entanto, ao verificar que uma grande parte dos alunos tinha maior disponibilidade à sexta-feira e, mesmo os que tinham disponibilidade à segunda-feira, demonstraram muito interesse em ter dois dias de treino por semana, a professora responsável e eu decidimos em conjunto continuar com os treinos à segunda-feira (13h30 às 14h30) e passar a ter treino também à sexta-feira (13h30 às 14h30). Os treinos realizavam-se no período da tarde, sendo que os jogos realizavam-se no período da manhã de sábado. Em conjunto, determinámos também que os treinos de segunda-feira seriam conduzidos pela professora e os treinos de sexta-feira por mim. Sem dúvida que foi uma mais-valia porque nos permitiu ter mais alunos nos treinos e ao mesmo tempo, permitiu uma maior evolução principalmente dos alunos mais assíduos. Para mim também foi extremamente positivo porque me permitiu ganhar mais autonomia nos treinos, tendo sido este facto crucial na minha aprendizagem. Os treinos eram abertos a todos os alunos da escola, independentemente de serem do sexo masculino ou feminino, embora nos jogos apenas pudessem jogar alunos masculinos com idades de juniores e/ou juvenis.

No decorrer dos treinos, era visível a boa relação de equipa que existia entre a professora responsável pelo núcleo e eu. Existia constantemente uma troca de ideias e conhecimentos, permitindo-me conhecer melhor a escola onde estava inserido, algumas estratégias a adotar no decorrer dos treinos, jogos e na aplicação de exercícios a dinamizar no treino de acordo com o nosso objetivo e o número de alunos presentes. Apesar de não existir um planeamento específico para cada treino ou por etapas, consoante a evolução dos alunos e o desempenho dos mesmos nos encontros, os treinos eram construídos de acordo com as situações que os alunos necessitavam de melhorar. Para tal, a professora e eu estávamos presentes em todos os treinos para termos sempre noção das principais dificuldades dos alunos e, através disso, trabalhar com eles alguns pormenores que ajudariam no seu desenvolvimento e sucesso pessoal e do grupo. Como referi anteriormente, os treinos de segunda-feira eram conduzidos principalmente pela professora e, como tal, eu centrava mais a minha intervenção ao nível do *feedback* e acompanhamento dos exercícios ou de um determinado grupo de alunos. Quando eu assumia a condução dos treinos, selecionava e dinamizava um conjunto de exercícios previamente planeados de acordo com os objetivos definidos com

a professora. Os alunos mostravam-se bastante empenhados durante os treinos, levando-me a crer que, para além do natural entusiasmo próprio da prática desportiva de Basquetebol, a estrutura dos treinos e dos exercícios que planeava contribuíam para o entusiasmo e empenho dos alunos. Embora inicialmente me sentisse pouco à vontade na gestão e condução dos treinos, pelo desafio inerente à mesma, a condução dos treinos de sexta-feira eram da minha total responsabilidade, o que obrigatoriamente me levou a começar, autonomamente, a pesquisar informações sobre a modalidade, nomeadamente ao nível das regras, bem como de exercícios específicos que permitissem trabalhar determinados objetivos. Como consequência disto, posso afirmar que tive uma evolução mais rápida e satisfatória do que aquela que estaria à espera. Com o avançar dos treinos, sentia-me muito mais à vontade para dirigir qualquer treino na sua totalidade.

Com o objetivo de aproveitar ao máximo o tempo que tínhamos para treinar e permitir uma evolução mais favorável de todos, optámos por, na maioria das vezes, elaborar dois grupos de trabalho. Assim, um determinado grupo iniciava o treino comigo num lado do campo e o outro grupo iniciava o treino no outro meio campo com a professora. Optamos também por esta organização por constatar que em muitos treinos tínhamos um grupo de alunos muito heterogéneos, permitindo deste modo adaptar os exercícios de acordo com o nível dos praticantes. Na minha opinião, esta foi uma ótima estratégia, permitindo aos alunos, independentemente do nível de desempenho na modalidade, de evoluírem ao longo dos treinos.

A estrutura das sessões de treino apresentavam-se inevitavelmente divididas em três momentos distintos: a parte inicial (aquecimento geral e específico), parte principal (instrução inicial e operacionalização dos objetivos gerais da aula) e a parte final (balanço final). Como referido, a primeira parte do treino, a parte inicial, era o momento onde se procurava que os alunos realizassem um aquecimento geral, com corrida à volta do pavilhão acompanhada de movimentos de mobilização articular (ex.: rodar braços à frente/atrás, rotação do tronco, impulsões, *skipping* alto e baixo, corrida lateral, entre outros) e exercícios específicos com bola de Basquetebol (drible, passes, lançamentos na passada, entre outros). De seguida, a parte principal do treino iniciava-se com uma breve instrução inicial, introduzindo os objetivos que se pretendiam desenvolver ao longo da sessão de treino. Estes objetivos não estando previamente definidos, eram alinhados definidos pela professora e por mim em cada treino, consoante o número e o tipo de alunos presentes. Por fim, já na parte final da sessão, arrumava-se o material utilizado (bolas, pinos e coletes), sendo feito de seguida um breve balanço do treino realizado. Este balanço era importante sobretudo por permitir a discussão dos principais erros

percebidos e respetivas aquisições dos alunos, mas também para transmitir outras informações importantes relacionadas com as inscrições e os jogos.

No início do 2º período, tendo uma noção mais clara dos objetivos dos treinos de DE, elaborei o Projeto de acompanhamento do DE – Basquetebol Masculino. Neste comecei por apresentar a missão do DE no percurso escolar dos alunos e fazer uma descrição e identificação dos objetivos do Desporto Escolar; seguiu-se uma caracterização do núcleo e uma breve apresentação dos restantes núcleos existentes na ESAD; depois uma apresentação dos meus objetivos pessoais no acompanhamento e coadjuvação do núcleo; uma exposição das atividades desenvolvidas, no que diz respeito à divulgação e à estrutura das sessões de treino e, por último, a apresentação do quadro competitivo.

Ao longo do ano letivo foram-se realizando diversos jogos, sendo que, em determinados jogos assumi por completo o comando da equipa. A professora responsável pelo núcleo estava ocupada no primeiro jogo a tratar de assuntos de um outro jogo que decorria em simultâneo e, no segundo jogo, por esta ter ficado com a função de arbitrar o respetivo jogo. Foram exatamente o primeiro e o último jogo onde tive de assumir por completo o comando da equipa. Se no primeiro jogo, que se realizou ainda durante o 1º período, a minha postura foi muito tímida e insegura, no último posso afirmar que me senti muito mais participativo e interventivo no jogo e acima de tudo confiante nas indicações que transmitia ao grupo, sem dúvida uma evolução positiva resultante da observação e acompanhamento da professora. Neste último jogo fui inclusivamente muito elogiado pela professora, tendo recebido *feedback* muito positivo relativamente à minha postura e desempenho como treinador principal da equipa, à gestão da rotação de toda a equipa e na mediação de alguns casos de indisciplina presentes no próprio jogo. Foi esta, a relação de proximidade e em sintonia, que permitiu ao DE de Basquetebol crescer e desenvolver-se ao longo do ano muito positivamente. Segundo a professora, o número de alunos nos jogos e nos treinos comparativamente com o ano transato foi superado em larga escala e isso reflete toda a satisfação e empenho que os alunos tiveram ao longo do ano nos treinos de Basquetebol. No decorrer dos treinos as minhas intervenções começaram a ser mais notórias, confiantes e com uma postura mais proactiva. Inicialmente sentia-me pouco à vontade para intervir, uma vez que se tratava de uma modalidade onde não dominava de todo as regras e a disposição dos alunos em jogo., contudo, senti que ao longo dos treinos a minha capacidade de intervenção melhorou bastante e sempre que era pertinente parava e dava *feedback* aos alunos sobre determinadas situações do jogo de uma forma mais

confiante e assertiva. Para tal, contribuiu bastante a postura muito colaborativa e prestável da professora responsável pelo núcleo e a excelente relação com todo o grupo, tendo sido igualmente visível em algumas sessões de treino onde a professora e eu jogávamos juntamente com os nossos alunos.

Tal como indicado anteriormente, um dos meus objetivos passava também por melhorar o meu desempenho nas aulas de EF de modo a que o processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos fosse mais produtivo. Este foi conseguido através da aprendizagem de progressões pedagógicas, observação dos erros principais dos alunos, transmissão de *feedback* pertinente, estratégias de organização, entre outros. Algumas estratégias utilizadas com sucesso nos treinos de desporto escolar, principalmente relacionadas com a organização e obviamente com a matéria de Basquetebol, foram posteriormente utilizadas nas minhas aulas de EF, nomeadamente a organização e criação de tarefas desafiantes e adequadas para os alunos. Por sua vez, algumas estratégias utilizadas com sucesso nas aulas de EF foram também utilizadas nos treinos do núcleo. Estava obviamente perante dois grupos de trabalho muito distintos e, por conseguinte, algumas destas estratégias careciam de algumas adaptações, contudo, ao serem aplicadas em contextos diferentes, contribuíram positivamente para a minha evolução enquanto profissional. Sintetizando o meu trabalho no acompanhamento e condução do núcleo de basquetebol, posso afirmar que foi claramente positivo, superando todas as minhas melhores expectativas. Senti que melhorei bastante a minha postura como professor do núcleo, bem como nas aulas de EF, no sentido de promover uma melhor aprendizagem de todos alunos que acompanhava.

O trabalho desenvolvido no âmbito da área 3 – Participação na Escola - não se ficou apenas pelo acompanhamento e coadjuvação de um núcleo de desporto escolar mas também pela implementação e dinamização de uma atividade adaptada às características e às necessidades específicas da escola. Numa reunião do GEF, que decorreu no início do ano letivo, ficou definido o plano anual de atividades organizadas pelo mesmo e foram estipuladas as atividades a realizar e os professores responsáveis por cada uma destas. Nessa reunião o grupo de estágio percebeu que seria uma mais-valia para os alunos, organizar um torneio de Mega Sprinter e Salto e um torneio de salto em altura, uma vez que a matéria de Atletismo era pouco explorada na escola, sendo apenas organizado o corta-mato na ESAD e no Vale do Silêncio. Estes dois corta-matos tiveram a participação do grupo de estágio na dinamização dos mesmos ainda durante o primeiro período. Já os torneios de Atletismo tiveram como objetivos principais a promoção do gosto pela atividade física; a promoção e otimização da interação com

alunos de outras turmas; a promoção do primeiro contacto, para muitos alunos, com estas modalidades de Atletismo e, por último, permitir o apuramento dos alunos para os torneios Mega Sprinter e Salto. Definiu-se a data de 16 e 17 de Dezembro para a realização do torneio de Mega Salto e Mega Sprinter, respetivamente, no entanto, devido às condições climáticas, apenas se realizou o torneio de Mega Salto, sendo que o torneio Mega Sprinter foi adiado e realizou-se somente no 2º período, realizando-se no dia 2 de Abril. O torneio de Mega Salto, que decorreu no 1º período, contou com a participação de 12 alunos num total de 25 inicialmente inscritos. Este foi um torneio positivo e que decorreu com fluidez, sendo que o único ponto a melhorar foi a adesão dos alunos que foi reduzida. Os participantes do respetivo torneio, demonstraram-se agradados com a implementação deste tipo de atividade, deixando expressa a vontade de participarem em novos torneios do género. O torneio de salto em altura e Mega Sprinter decorreram no dia 2 de Abril no pavilhão A. Estes foram previamente divulgados através de cartazes e informações diversas alertando os professores para a necessidade de recolher as inscrições atempadamente. Ao contrário do esperado, e apesar do número de inscrições, deparámo-nos apenas com a presença de 4 alunos no torneio de salto em altura, o que por conseguinte influenciou o sucesso do torneio. Logo após o torneio de salto em altura realizou-se o torneio de velocidade (35 metros), este teve de ser adaptado devido às condições climáticas, para que fosse possível realizar-se no interior do pavilhão A. Mais uma vez, a fraca adesão dos alunos foi considerado o ponto a melhorar, sendo que os alunos que participaram demonstraram grande entusiasmo e satisfação. O grupo de estágio ao averiguar a escassez de alunos em ambos os torneios percebeu junto dos poucos alunos participantes que ao mesmo tempo decorria um torneio de futebol organizado pela associação de estudantes. Este torneio, encaixado à última hora no dia do torneio de atletismo, devido às condições climáticas, mobilizou muitos alunos para os campos exteriores. A falta de cultura da matéria de atletismo na escola e a insuficiente divulgação dos professores junto das suas turmas contribuíram muito para a fraca adesão dos alunos. Segundo alguns alunos participantes, em todo o seu percurso na ESAD, nunca lhes tinha sido possível participar num torneio da modalidade de Atletismo, à exceção do corta-mato que é organizado anualmente pelo GEF e que já tem uma grande tradição na escola. De uma forma geral e, contrariamente às expetativas do grupo de estágio, o balanço do torneio de Atletismo é negativo pela fraca adesão que foi notória em todas as provas. No entanto, o grupo de estágio sentiu que a implementação e dinamização destes torneios de Atletismo poderão ter sido uma excelente oportunidade para que o GEF no futuro inclua este tipo de atividades no plano anual de atividades.

Devido à fraca adesão ao torneio de Atletismo foi-nos proposto por ambos os orientadores de estágio a implementação e dinamização de uma outra atividade na escola com um maior impacto na comunidade escolar e com uma componente organizativa mais complexa. Essa atividade acabou por ser o torneio de inter-turmas de Voleibol, torneio esse já com muita tradição na escola. Assim que o grupo de estágio se deparou com a possibilidade de organizar e implementar esta atividade, foi notório o entusiasmo e a confiança de que este torneio seria um sucesso. O torneio teve lugar nos últimos dois dias de aulas do 2º período, dia 3 e 4 de Abril e contou com a participação de cerca de 45 equipas. Este torneio estava contemplado no plano anual de atividades do GEF da ESAD e foi organizado pelo núcleo de estágio, contando com a preciosa ajuda da professora orientadora. O torneio consistiu em jogos de Voleibol 4x4 com a duração de vinte minutos divididos em duas partes e em simultâneo decorreriam três jogos, em cada pavilhão. A organização do torneio desta forma permitiu que este tivesse uma fluidez muito positiva, sem grandes tempos de espera por parte das equipas participantes, sendo possível realizar-se na totalidade seis jogos em simultâneo. A primeira fase da organização deste torneio consistiu na realização dos cartazes de divulgação do mesmo, que foram afixados por todos os espaços letivos da disciplina de EF e na entrada principal do pavilhão. Depois de realizada a divulgação e comunicação do torneio, os alunos formalizaram a inscrição junto dos seus respetivos professores de EF. De seguida, procedemos à construção do quadro competitivo e dos respetivos horários dos jogos referentes aos dois dias. Nesta fase, os horários dos jogos foram sofrendo diversas alterações porque fomos alertados que existiam turmas que iriam estar numa visita de estudo na manhã de dia 3 de Abril. Esta situação levou-nos a alterar a hora dos jogos e, assim, prolongar o torneio para o período da tarde no primeiro dia do torneio. Numa fase inicial do torneio, na presença de muitas equipas (45 equipas), foi necessário realizar jogos tanto no pavilhão A (equipas masculinas) como no pavilhão B (equipas femininas). A fase final do torneio, no dia 4 de Abril, teve lugar também nos pavilhões A e B, assumindo a mesma divisão de géneros indicada acima. Em reunião do GEF que decorreu no dia 2 de Abril, ficou planeado os professores que iriam estar a auxiliar na organização do respetivo torneio e a sua distribuição por ambos os pavilhões, assegurando o bom funcionamento do mesmo. No meu caso, estive grande parte do torneio a organizar os jogos femininos que se desenrolavam no pavilhão B. A minha tarefa, auxiliada por uma das minhas colegas de estágio e por vezes com o auxílio de alguns dos outros professores que compõem o GEF, correu com muita normalidade, sem quaisquer imprevistos de última hora e cumprindo sempre o horário estipulado.

Desempenhei diversas tarefas, tais como: preenchimento de boletins de jogo, recrutamento de árbitros, chamada de equipas, apoio à arbitragem dos jogos e preenchimento das fichas de jogo, entre outras. No segundo dia do torneio, dia 4, decorreram os jogos da fase final com início marcado para as 9h30 no pavilhão A (equipas masculinas) e às 10h no pavilhão B (equipas femininas).

O balanço do torneio é muito positivo apesar de pequenos desentendimentos entre professores do GEF devido à inscrição de alguns jogadores e alguma confusão devido às faltas de comparência de algumas equipas masculinas no primeiro dia que rapidamente foram solucionadas. Tudo se desenrolou sem sobressaltos de maior devido ao trabalho de equipa entre todos os professores do GEF, incluindo o grupo de estágio. A organização de uma atividade para toda a comunidade escolar, envolvendo um grande número de participantes, exigiu do grupo de estágio uma boa dinâmica de grupo e uma colaboração próxima e positiva com os restantes docentes do GEF. Todos os elementos do grupo de estágio demonstraram grande interesse e entusiasmo na dinamização deste torneio, conciliando os horários para trabalhar em conjunto e, sempre que foi necessário, dividiam-se tarefas, responsabilizando cada elemento com uma parte das mesmas. Participar na organização deste torneio, envolvendo um grande número de participantes, foi extremamente prazerosa e muito gratificante para a minha formação pessoal e profissional. Para além da experiência divertida e enriquecedora, a organização e desenvolvimento desta atividade proporcionou-me um contacto mais próximo com alunos de várias turmas, com os próprios professores do GEF e, fundamentalmente, perceber os procedimentos subjacentes à organização de um torneio com mais visibilidade junto da comunidade escolar. Complementando à aprendizagem inerente da implementação e dinamização desta atividade, destaco quão gratificante foi a receção de inúmeros *feedback* positivos por parte dos alunos participantes e também dos restantes professores do GEF que nos auxiliaram sempre de perto ao longo da atividade.

Área 4 – Relações com a comunidade

Uma das competências inerentes à área 4 - Relações com a Comunidade - passava por identificar/apreciar criticamente e intervir ativamente nas atividades inerentes à direção e CT. Segundo Torres (2007), o papel do diretor de turma (DT) é cada vez mais determinante na organização escolar pela sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam em cada comunidade educativa. O DT exerce na escola uma valiosa atividade, constituindo-se como um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. Este acumula ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa (Boavista e Sousa, 2013).

Segundo Torres (2007), as atividades do DT podem englobar-se em dois grupos: Atividades administrativas e atividades pedagógicas. Por um lado, as atividades administrativas têm como objetivos contribuir para uma atuação pedagógica mais eficaz através da recolha de dados necessários ao melhor conhecimento dos alunos e fornecer informações aos intervenientes no processo (famílias, professores, alunos). Neste domínio, destacam-se as seguintes ações: divulgação da planificação do trabalho do DT junto dos alunos, colegas e encarregados de educação; organização do *dossier* de turma; eleição do delegado de turma e orientação; registo e controlo da assiduidade; preparação e coordenação das reuniões do CT e organização das atas respetivas; agendamento para os contactos semanais com a turma e os encarregados de educação; convocação dos encarregados de educação sempre que se justifique. Por outro lado, os objetivos das atividades pedagógicas passam por estimular os alunos a conseguir um melhor aproveitamento escolar, através do seu envolvimento e integração na vida escolar, destacando-se as seguintes ações: diálogo periódico individual com cada aluno e com a turma em conjunto; contactos regulares com os vários professores de cada disciplina nas reuniões do CT e do conselho de diretores de turma e entrevistas individuais e em grupo com os encarregados de educação.

Neste estágio, essencial para a integração na vida profissional de docente, o acompanhamento a um DT e o conhecimento das suas funções e rotinas assumiu real importância. Este acompanhamento permitiu ganhar consciência e aprender as inúmeras funções e todo o trabalho a desenvolver inerente à direção de turma e, ainda, ter a oportunidade de contactar com os encarregados de educação (EE) dos meus alunos e

com os restantes professores da turma. Assim, tal como referi anteriormente, considero imprescindível que o acompanhamento e coadjuvação ao professor DT seja uma tarefa inserida no âmbito do processo de estágio, dado que o papel do DT é fundamental no acompanhamento da turma durante o ano letivo, sobretudo porque possibilita a ligação entre os vários intervenientes da comunidade escolar – encarregados de educação, escola, professores e alunos. Um DT acumula uma tripla função, ou seja, a relação estabelecida com os alunos e com os encarregados de educação, além da relação estabelecida com os demais professores da turma. Assim, o DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes (Boavista e Sousa, 2013). Este deve propor e planear ações com os EE com o intuito de promover uma relação mais estreita entre a família e a escola. Esta aproximação permitirá possibilitar encontrar estratégias específicas que aproximem e envolvam os pais, tornando-os elementos participativos, ativos e mais atentos ao meio escolar no sentido de encontrarem, juntos, soluções mais adequadas para os problemas que se apresentarem.

O acompanhamento da direção de turma esteve a cargo da professora de Filosofia coadjuvada por mim em todas as tarefas e responsabilidades inerentes. Devido ao facto de ter sofrido uma intervenção cirúrgica, muito próxima do começo do ano letivo, a minha apresentação à diretora de turma teve, inevitavelmente, de ser adiada. Não me foi possível comparecer na receção aos alunos da minha turma nem na primeira reunião geral de diretores de turma, antes do começo do ano letivo, mas a informação mais relevante desta foi-me posteriormente comunicada pela minha orientadora da escola e pela própria diretora de turma.

Na primeira aula de EF, apresentei uma ficha biográfica a cada aluno relativamente à disciplina. Esta ficha permitiu-me conhecer de uma forma mais detalhada o percurso dos alunos na disciplina, os seus gostos e hábitos desportivos. Mais tarde, com base na ficha biográfica e nos questionários de caracterização aplicados a todos os alunos numa aula da diretora de turma, elaborei um documento com a caracterização da turma. Tratar toda esta informação possibilitou-me conhecer melhor a turma no que diz respeito às suas características pessoais, aos seus gostos/interesses, à carreira que pretendem seguir no futuro, às suas dificuldades/facilidades e às relações que se estabelecem dentro da turma. A análise de toda a informação recolhida permitiu-me uma melhor intervenção junto dos meus alunos, tanto na disciplina de EF como na direção de

turma. Um professor que tenha acesso a todas estas informações favorece positivamente o relacionamento com os alunos e auxilia na compreensão de determinadas ações e atitudes que possam despoletar no contexto de aula.

A tarefa de coadjuvação da direção de turma decorria semanalmente, em dois blocos seguidos de 45 minutos. O primeiro bloco destinava-se à consulta do livro de ponto e consequente extração e justificação das faltas dos alunos para a plataforma digital “alunos”. Depois de registadas as faltas na plataforma, sempre que fosse necessário e, em conjunto com a diretora de turma, enviávamos cartas registadas aos EE a comunicar as faltas injustificadas dos educandos. Semanalmente também era organizado o dossier que continha as fichas com os dados pessoais dos alunos, as justificações das faltas e outros documentos que eram importantes constarem no dossier. O segundo bloco correspondia ao horário de atendimento aos EE. Neste período tive a oportunidade de presenciar e participar no atendimento a três EE, no entanto, não pude estar presente em todos pelo facto do bloco destinado à direção de turma se ter encaixado logo antes da minha aula. Alguns EE compareciam depois da hora estipulada e, inevitavelmente, a minha aula sobrepunha-se e, também em algumas situações, por estar em reunião com os meus orientadores que, por norma, decorria nesse mesmo dia. De todos os atendimentos que participei ou que posteriormente me foram relatados pela DT, o motivo principal da presença dos EE devia-se, essencialmente, ao excesso de faltas e ao fraco aproveitamento escolar, característica comum a vários alunos da turma. Segundo Alves de Sá (2007), a família torna-se peça fundamental, que deverá estar sempre presente em todas as atividades escolares. A escola, tendo como missão formar os alunos para a vida futura, deverá estar em permanente contacto com os EE, informando-os de todo o processo escolar do educando e obtendo informações destes por parte dos pais. Este autor defende, ainda, que quando as famílias participam na vida escolar, constrói-se um clima saudável e de entendimento, que muito melhora a ação educativa e que certamente dará frutos na formação dos alunos.

Sousa e Sarmento (2010) afirmam que uma interação positiva entre a escola e a família apresenta-se como sendo fundamental para o desenvolvimento de uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação. Desta forma, sendo esta interação multidimensional de importância capital para o desenvolvimento de todas as crianças e jovens, exige-se que os pais estejam atentos e se envolvam positivamente na vida escolar dos filhos. À escola, compete incentivar e promover este envolvimento, estabelecendo canais diversificados de comunicação e colaboração que funcionem em

regime permanente de confiança mútua e, através de estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamá-las à escola, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições às quais cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens Sousa e Sarmento (2010).

A minha perspetiva corrobora totalmente o que é defendido pelos autores acima citados: a ótima relação entre os EE e a escola é imprescindível para a formação dos educandos, sendo o DT o principal elo de ligação dessa relação. Como tal, surge a necessidade de, para além das reuniões de EE marcadas por período, e sempre que se justifique, informar os EE sobre os assuntos relacionados com os seus educandos. Por outro lado, também considero crucial que exista interesse por parte dos EE em estarem informados sobre os seus educandos e que estes tirem o máximo partido do horário de atendimento do DT para se manterem informados de todos os assuntos relacionados com o educando ao longo do ano letivo.

Para além destas tarefas, no final de cada período auxiliava a diretora de turma na preparação dos conselhos de turma no que diz respeito à organização dos documentos necessários, recolha e tratamento das informações a transmitir aos restantes professores, lançamento das classificações e por vezes na redação de atas. O contacto com os professores das outras disciplinas contribuiu, igualmente, bastante para o meu desenvolvimento enquanto pessoa profissional, pois permitiu potenciar a minha experiência, debatendo ideias e percebendo as estratégias utilizadas de cada professor tendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos no meio escolar. No início de cada período decorriam igualmente as reuniões de pais, em que era necessário tratar dos documentos informativos de cada educando, transmitir informações relativas ao período letivo e as estratégias utilizadas no decorrer do mesmo.

Ao longo do ano estive presente em três reuniões de conselhos de turma e duas reuniões com os EE. A primeira reunião de CT realizou-se no primeiro mês de aulas, na presença de todos os professores da turma. Esta teve como propósito a apresentação de todos os professores presentes, planeamento das atividades propostas para o período inicial e a exposição das estratégias de trabalho. A minha intervenção nesta reunião passou sobretudo por partilhar com os restantes professores o meu ponto de vista sobre a turma, no que diz respeito ao aproveitamento e postura da mesma, até ao momento da reunião. Esta primeira reunião permitiu ter um primeiro contacto com todos os professores da turma, tendo sido muito importante para mim na medida em que, apesar de ser professor estagiário, senti-me bem recebido e acolhido por todos os professores

presentes. A segunda reunião de CT realizou-se no final do 1º período com o intuito de discutir e confirmar as classificações dos alunos e abordar o estado da turma, cumprido o 1º período de aulas. Nesta reunião já assumi outras responsabilidades, na medida em que auxiliei a professora diretora de turma na transmissão de informações pertinentes e na confirmação das notas à medida que os professores iam comunicando. Como professor de EF, nesta reunião também procedi ao preenchimento da pauta de classificações de cada aluno na disciplina e apresentei por escrito a postura e evolução dos alunos com necessidades educativas especiais existentes na turma. À semelhança do que aconteceu na 1ª reunião de CT, partilhei com os restantes professores os alunos que destacaria pela positiva e pela negativa em termos de comportamento e ainda, os alunos com maiores dificuldades na disciplina de EF.

A terceira reunião de CT realizou-se perto no final do segundo período e seguiu a mesma agenda da reunião anterior. Por último, a quarta reunião de CT realizou-se no final do ano letivo e teve como propósito principal a discussão e confirmação das classificações finais dos alunos. Nesta reunião, a professora diretora de turma, atribuiu-me a tarefa de comunicar as classificações de cada aluno em todas as disciplinas, sendo que em alguns casos foi necessário recorrer à votação por parte de todos os professores em relação aos alunos que estavam em risco de não transitar, com classificações perto da positiva. Ao longo de todas estas reuniões, fui-me apercebendo da real importância das mesmas, permitindo-me conhecer a postura e comportamento de cada aluno que, em alguns casos, contrastavam com a atitude demonstrada nas minhas aulas de EF. Esta foi mais uma forma de aprofundar o conhecimento de cada aluno, num contexto diferente, permitindo-me perceber melhor a forma de interagir, desenvolver e motivar cada um deles.

Ao longo do ano também tive a oportunidade de estar presente em duas reuniões de EE. Na preparação da primeira reunião foi necessário elaborar as fichas de presença bem como as fichas de convocação dos EE que seriam posteriormente distribuídas a cada aluno a distribuição das respetivas fichas ficou a meu cargo, numa aula de EF. Mais tarde, a recolha das mesmas, devidamente assinadas por cada EE, decorreu tanto na minha aula como na aula de Filosofia. A primeira reunião foi conduzida na sua maioria pela professora diretora de turma embora tenha intervindo sempre que necessário, tendo esta começado com uma breve apresentação da minha parte aos pais presentes. No decorrer da reunião, tive a oportunidade de comunicar as regras das faltas de atraso e de material, o tempo que os alunos têm para se equipar e explicitar/clarificar em que consistia o trabalho escrito solicitado à turma no primeiro período, tudo isto no que diz

respeito à disciplina de EF. No final da reunião, senti-me verdadeiramente integrado como professor, uma vez que fui bastante solicitado pelos EE presentes para falar um pouco sobre a atitude e desempenho dos seus educandos nas aulas de EF. Na segunda reunião de EE, que decorreu logo no início do 2º período, estiveram presentes quinze EE. Os principais motivos da realização desta reunião prenderam-se com a entrega das fichas de informação dos alunos e discussão abordagem de temas como o aproveitamento, o comportamento e a assiduidade dos alunos na turma. Nesta reunião assumi a condução da mesma, embora sempre auxiliado pela professora diretora de turma, tendo antes da mesma definido em conjunto com a professora qual a informação que deveria ser comunicada aos EE, podendo assim debater esses mesmos assuntos na reunião com os EE presentes. À semelhança do que ocorreu na primeira reunião de EE, no final da mesma, fui abordado por vários EE presentes, para falar um pouco sobre o desempenho e comportamento dos seus educandos nas aulas de EF.

No âmbito da relação que fui mantendo com a professora diretora de turma ao longo de todo o ano, destaco positivamente o facto de me ter proporcionado a autonomia necessária para a realização de alguns trabalhos inerentes à direção de turma, como a marcação e justificação de faltas na plataforma digital, o envio de comunicação aos pais, o lançamento das notas também na plataforma digital e a organização do livro de ponto e do *dossier* de turma. Todas estas tarefas e responsabilidade permitiram elucidar-me sobre todos os procedimentos inerentes à direção de turma que não se podem adquirir de outra forma, sem ser através de experiências reais no terreno.

Reflexão final

O final do estágio pedagógico encerra um ciclo de formação inicial como professor estagiário de EF. Este termina com o desenvolvimento de um relatório que relata as várias experiências vividas *in loco* e de forma muito intensa. Todas as tarefas desenvolvidas, incluindo este relatório final de estágio, revelaram-se fundamentais para a minha formação, na medida em que me forneceram maturidade, conhecimentos e um conjunto variado de experiências que constituem as bases para a minha formação enquanto futuro docente da disciplina de EF. Este estágio permitiu-me promover a aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quer ao nível das práticas profissionais, quer a nível pedagógico, como também ao nível da ligação da formação com a prática; adequar os conteúdos abordados anteriormente com a realidade no trabalho a desenvolver com os alunos e, ainda, promover um trabalho colaborativo, através de mecanismos de colaboração com todos os professores do GEF e também da discussão e reflexão sobre as próprias práticas profissionais. Contudo, o meu processo de formação está longe de estar concluído, existindo um conjunto de competências, que foram referidas ao longo do relatório, onde continuarei a investir de forma a conseguir consolidar a minha função de docente, sobretudo a componente de planeamento e de transmissão de *feedback* de forma construtiva e contínua. Ser professor é um processo que se desenvolve no tempo, iniciando-se muito antes do processo de formação inicial e prolongando-se ao longo de toda a vida, atravessando múltiplos contextos e diferentes dilemas, construindo conhecimento em vários domínios (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996). A aprendizagem da profissão de docente é um processo complexo que se realiza durante toda a vida profissional e antes mesmo da entrada em curso de preparação formal para a docência, envolvendo diversos tipos de influência em diferentes contextos (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996).

Foi no estágio pedagógico que me foi possibilitado o primeiro contacto com a função de professor, um contacto direto com a realidade, sendo este um processo indispensável a qualquer docente. Como referi acima, tive a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha longa formação, num contexto real de total supervisão por parte de dois professores orientadores experientes e especializados.

Finda uma das etapas mais importantes da minha formação estou na posição de afirmar que esta foi bastante abrangente e coesa, sendo que as quatro áreas incluídas neste estágio pedagógico se encontram inevitavelmente interligadas. Esta formação

garante ao estagiário competências não só direcionadas para o ensino da EF, mas também para uma prática docente completa, ou seja, a investigação na escola, o acompanhamento do DE e, ainda, as funções e responsabilidades inerentes à direção de turma. Todo o trabalho inerente a cada uma das áreas implicou um momento de planeamento, um momento de implementação ou condução das tarefas e, para finalizar, um momento de reflexão e avaliação, o que faz com que estas três tarefas sejam transversais a todas as áreas do estágio, não permitindo, portanto, que sejam vistas isoladamente.

Começo por destacar a relação entre a área 1 e a área 2, sendo que esta última abordou umas das tarefas inerentes à área 1, ou seja, a avaliação em EF, apresentando-se como um aspeto fundamental quando se trata de ensino seja qual for a disciplina. O desenvolvimento do tema através da revisão de literatura resultou na recolha de informações bastante pertinentes no que respeita à avaliação em EF, que me permitiram perceber, por exemplo, os diferentes tipos de avaliação, quando utilizá-los e a sua pertinência e, ainda, a observação como instrumento por excelência de avaliação em EF e o seu afinamento de forma a reduzir a subjetividade da mesma.

À semelhança das áreas 1 e 2, também posso facilmente identificar uma relação próxima entre a área 1 e as restantes áreas, ou seja, a área 3 e 4. Na primeira, é evidente a influência que as aulas de EF tiveram no planeamento e condução dos treinos de DE, sendo que o contrário também se verificou. O acompanhamento do DE de Basquetebol permitiu-me também conhecer métodos de trabalho e tarefas específicas da modalidade que posteriormente foram aplicadas nas aulas da minha turma, de uma forma mais objetiva e eficaz. Sendo o Basquetebol um desporto coletivo, por exemplo durante os jogos reduzidos 3x3 implementados nas aulas da minha turma, existia diversas variáveis e dificuldades que não conseguia observar em todos os alunos. Desta forma, através dos treinos do DE tive a oportunidade de desenvolver a minha capacidade de observar as principais dificuldades dos alunos e transmitir um *feedback* pertinente e mais assertivo, de forma a melhorarem a sua prestação. Tudo isto permitiu-me também sentir mais à vontade com os alunos, prestando-lhes uma melhor intervenção principalmente na matéria de Basquetebol.

As áreas 1 e 4 também andaram sempre de mãos dadas ao longo de todo o percurso de estágio, uma vez que a área 4 incluía atividades cujo objetivo passava por conhecer a turma de uma forma muito mais aprofundada, além das aulas de EF. Através da consulta prévia dos processos dos alunos e o preenchimento das respetivas fichas biográficas, logo na primeira aula de EF, possibilitou-me um conhecimento prévio da

grande maioria da turma no início do ano. Este conhecimento fez com que iniciasse as aulas de EF com algumas informações úteis acerca de cada aluno. Por sua vez, o estudo de turma adquiriu uma especial importância na relação entre ambas as áreas, uma vez que deste consegui obter informações dos alunos que me permitiram adaptar a minha intervenção nas aulas à situação e realidade vivida por cada aluno em casa e às suas características enquanto alunos, mais especificamente da disciplina de EF. Como exemplo disso, destaco o clima relacional entre os alunos, mais concretamente, a existência de grupos e alunos vistos como marginalizados, que influenciou a formação de grupos de trabalho e, principalmente, o meu acompanhamento junto desses alunos mais desintegrados da turma. O próprio atendimento aos EE também se revelou um fator importante na obtenção de informação sobre a vida escolar e familiar dos alunos da turma, acabando por influenciar algumas das diversas decisões que tomei na preparação e condução das aulas de EF. O acompanhamento da turma a uma visita de estudo ao teatro permitiu-me também conhecer os alunos, fora do contexto da aula de EF e da escola e explorar a vertente social com estes. Este foi um dos fatores que me ajudou a conquistar o respeito e a estima dos alunos, principalmente dos mais problemáticos da turma.

Este foi um ano onde a reflexão crítica fez parte da minha prática diária, na construção constante de um planeamento e soluções que permitissem superar as minhas principais dificuldades sentidas nas quatro áreas. Ao longo do estágio, com o constante apoio dos professores orientadores e a experiência adquirida proveniente da prática permitiram apetrechar-me com um conjunto de experiências no âmbito da lecionação na disciplina de EF, contemplando as tarefas inerentes à área 1 referidas anteriormente, como: o planeamento, a condução e a avaliação. Uma melhor noção e aplicação de todas estas tarefas contribuíram positivamente para um processo de ensino-aprendizagem favorável a uma evolução positiva dos alunos na respetiva disciplina. Para além disso, o trabalho de investigação-ação desenvolvido no âmbito da área 2, revelou-se uma experiência gratificante, na medida em que, por um lado, me permitiu adquirir um conjunto de conhecimentos acerca do modo como elaborar e implementar um projeto desta natureza na escola e, por outro lado, fomentou-me o sentido crítico acerca de um tema que influencia, diariamente, a disciplina de EF. Através da área 3, adquiri um vasto conjunto de competências que no futuro possibilitar-me-ão conduzir e liderar um núcleo de desporto escolar naturalmente, com todas as implicações que estão inerentes. O acompanhamento e coadjuvação dos assuntos inerentes à direção de turma revelaram-se fundamentais para consciencializar-me de todo o trabalho desenvolvido pelos DT no

acompanhamento de cada aluno e o papel essencial que estes assumem como intermediários entre a escola e os EE.

Em termos pessoais, embora me tenha questionado em inúmeras ocasiões se era realmente este o percurso que pretendia seguir no meu futuro, todo este processo de estágio levou-me a crer que é esta uma das profissões que pretendo investir e abraçar no meu futuro. Na minha opinião, um professor não deverá ser um mero transmissor de conhecimentos, mas sim alguém em quem os alunos confiam a sua evolução ao nível psicomotor. Como tal, aprendi que lecionar é desafiante e motivador, existindo inevitavelmente um carácter criativo que resulta numa constante adaptação do professor a contextos diferentes, a lidar com alunos diferentes entre si e a delinear estratégias de ensino motivadoras. Deparei-me ainda mais com essa sensação quando tive a oportunidade de lecionar durante uma semana uma variedade de turmas, pertencentes a ciclos distintos e obviamente com características próprias. Tudo isto faz da EF, uma disciplina com especificidades completamente distintas das restantes disciplinas e que, quanto a mim, me motivaram diariamente.

Para terminar, não poderia deixar de destacar o excelente clima relacional que se viveu no GEF da ESAD, possibilitando-me uma integração imediata e eficaz. A relação entre o grupo de estágio e o restante GEF desenvolveu-se sempre com base num espírito de cooperação, partilha de conhecimentos, experiências e dificuldades tendo sido muito importante na minha aprendizagem e na superação das minhas principais dificuldades. Posso também afirmar que um aspeto muito forte, que me permitiu estar de pedra e cal neste estágio, foi a ótima relação que se verificou entre todo o grupo de estágio. As minhas colegas de estágio foram colegas exemplares na superação de dificuldades e na partilha de conhecimentos e experiências que se tornaram fundamentais, assim como a orientação e ensinamentos dos professores orientadores que foram muito importantes neste longo e trabalhoso percurso. Por fim, de destacar a importância que os meus alunos tiveram na minha formação enquanto professor de EF, pois foi através deles que tive a oportunidade de colocar em prática o que aprendi durante a minha formação inicial. As características destes possibilitaram-me evoluir em diversos aspetos, tornando-me um professor mais conhecedor, versátil, confiante e capaz. Penso que consegui transmitir valores pessoais e pedagógicos aos meus alunos de turma, assim como também sinto que aprendi bastante com todos eles e que ficarão para sempre na minha memória como a minha primeira turma.

Em suma, estou bastante orgulhoso do trabalho que realizei ao longo do ano na ESAD, embora nem sempre fácil de conciliar com o meu trabalho profissional, fazendo deste ano um verdadeiro desafio às minhas capacidades.

Bibliografia

Alves de Sá, C. (2007). *Perspectivas Docentes Sobre a (In)Disciplina: Estudo de Caso em Docentes do 1º Ciclo em Escolas do Porto*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Boavista, C. e Sousa, O. (2013). O Diretor de turma: perfil de competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, (pp. 77- 93).

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. e Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim SPEF*, 10/11 Verão/Outono (pp. 135-151).

Duarte, M. (2009). *Articulação e Sequencialidade nos Agrupamentos de Escolas* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa

Gomes, M. (2004) “Planeamento em Educação Física – Comparação entre professores principiantes e professores experientes”. Tese de Mestrado. Universidade da Madeira.

Jacinto, J.; Comédias, J.; Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, GCDE/DGIDC (2009). Programa do Desporto Escolar para 2009-2013. Desporto Escolar.

Ministério da Educação e Ciência, DGE (2013). Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Desporto Escolar.

Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education, First Online Edition*. of Teaching Physical Education. Consultado em Janeiro, 2015 em: http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf

Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Dinis, J. A. (1998). *O feedback pedagógico. Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física*. Consultado em Janeiro, 2015 em: http://ruc.udc.es/bitstream/2183/9808/1/CC_40_2_art_58.pdf

Rosado, A., e Dias, L. (2003). A avaliação formativa em Educação Física. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 73-102). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., e Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. A. Rosado & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., e Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. A. Rosado & I. Mesquita, *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., e Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. (2003) Conceitos básicos sobre planificação didática. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27- 47). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, *Revista Horizonte*, Vol VIII, nº 46.

Sousa, M. e Sarmiento, T. (2010). *Escola – Família – Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo*. Gestão e desenvolvimento, 17-18 (2009-2010), 141-156

Teixeira, M. (2007). *As dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Torres, M. (2007). *O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar*. Tese de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.